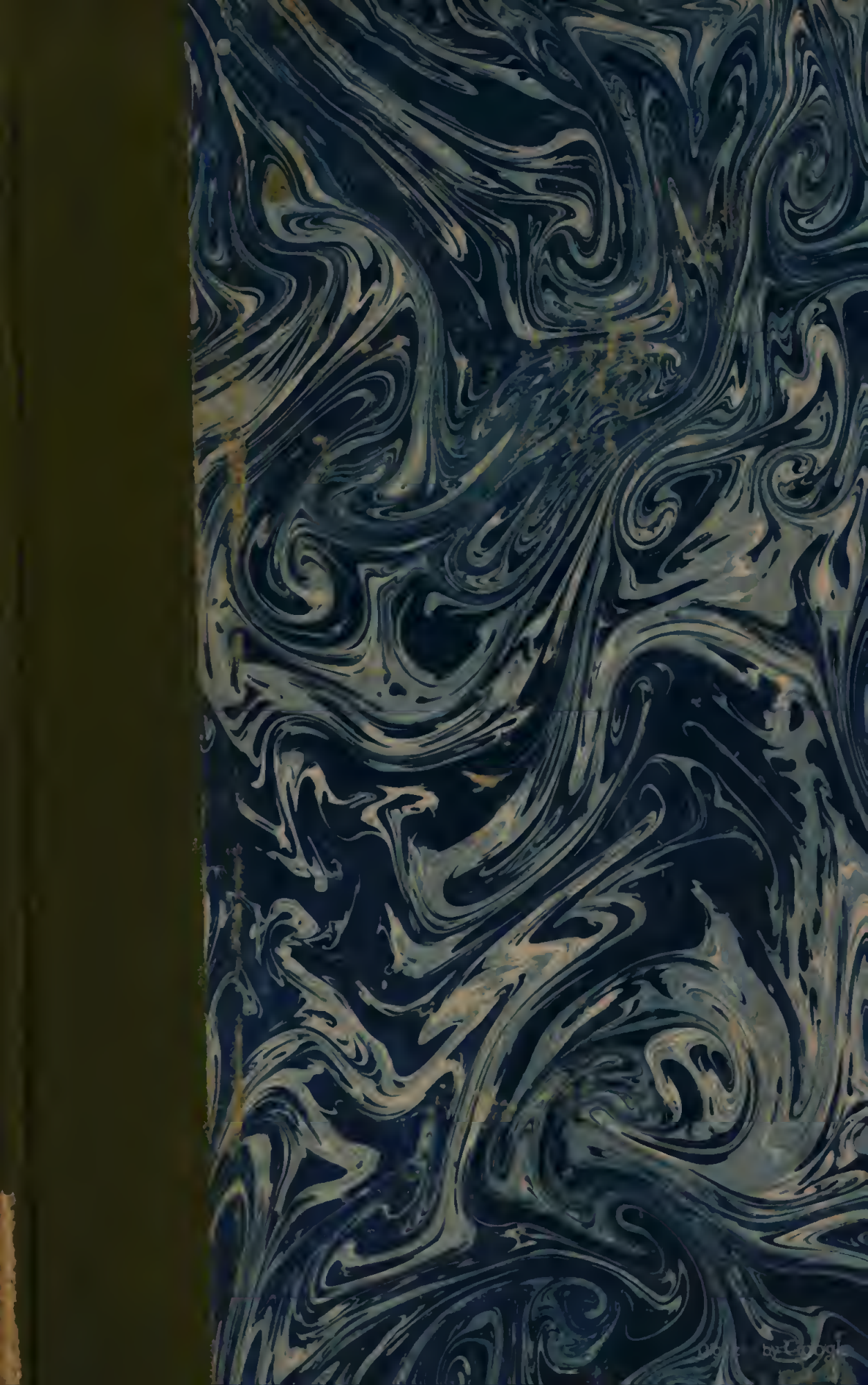


BIBLIOTECA NAZIONALE VITT. EMANUELE ROMA
201
60 F
17

Sprachanschauungsunterricht.

Ein Versuch,

die Methodik des Sprachunterrichts neu zu gestalten.

Von

Dr. G. Böse,

erstem Lehrer am Königlichen Lehrerseminar in Soest.

Motto: Erst die Sache, dann die Form.

Preis: 1 ℔ 10 Sgr. = 4 Mk.

Oldenburg,

Verlag von Bültmann & Gerriets.

1874.

201
60 F
17

Digitized by Google

Sprachanschauungsunterricht.

Ein Versuch,

die Methodik des Sprachunterrichts neu zu gestalten.

Von

Dr. G. Böse,

erstem Lehrer am Königlichen Lehrerseminar in Soest.

201
60
F
17

Motto: Erst die Sache, dann die Form.

Oldenburg,

Verlag von Bültmann & Gerriets.

1874.

An die Leſer.

Das Vorwort, mit welchem ich dies Buch der freundlichen Theilnahme der Lehrer Deutſchlands, ſo wie aller derer empfehle, die ſich entweder von Amts wegen oder aus ſelbſteignem Drange für die innere Entwicklung des Schulweſens intereſſieren, kann von einer Vorgeſchichte desſelben erzählen, wie ſie in unſrer ſchnell producierenden Zeit nicht alle erſcheinenden Bücher aufzuweiſen haben werden. Die Wurzeln desſelben kann ich bis in die Anfänge meiner Lehrerthätigkeit, d. i. durch einen Zeitraum von 28 Jahren zurückverfolgen, wenn ich den Mangel an eigener Befriedigung bei meinem früheſten Sprachunterricht, nämlich dem Wrageſchen Anſchauungs- und dem Wurſtſchen Sprachunterricht als den erſten Anſtoß zum Nachdenken über die Materie betrachten darf. Zeitweiſe zwar davon abgelenkt, bin ich weiterhin doch immer wieder früher oder ſpäter auf die Sache zurückgeführt worden, und jetzt ſeit mehr als einem Decennium ſind Methodik und Subſtanz des Sprachunterrichts der Hauptgegenſtand meines Nachdenkens und Prüfens geweſen.

Noch erſt Anfänger im Beruf, durchdrang mich doch bald das dunkle Gefühl, daß die Arbeit an der Sprachentwicklung der Jugend nicht bloß die dankbarſte, ſondern vielmehr die weſentliche Aufgabe der Schule ſei, nämlich diejenige, deren Löſung alle geiſtige Entwicklung bedingt, und, je beſſer ſie gelingt, deſto reicher die Arbeit des Lehrers lohnt. Klar wurde mir das damals noch nicht; ja, es blieb mir längere Zeit verborgen, woher die wachſende Befriedigung meiner ſelbſt, die ſteigende Luſt meiner Schüler am Sprachunterrichte ſtammte, ſeitdem Krauſes damals faſt ſchon verſchollene Denkübungen,

welche ich zufällig in meines Vaters Bibliothek fand, denselben beeinflußten. Wir jungen Lehrer kannten aus dem Seminar her damals kein Sprachstudium als Becker, also eigentlich nur Grammatik; den Sprachunterricht der Schule aber beherrschten um die Mitte der 40ger Jahre wohl fast ganz und gar Wrage und Wurst mit ihren Nachahmern. Der Anschauungsunterricht war und wurde je länger je mehr zum Sachunterricht, der durch das dabei nun einmal unvermeidliche Sprechen — in kurzen und längeren, in einfachen und zusammengesetzten Sätzen — die Sprachentwicklung fördern sollte; nothwendigerweise gewann der Sach-Unterricht die Oberhand. Daneben stand der Sprachunterricht als bloßer Sprachformen-Unterricht, ausartend in rein mechanische Formexercitien, denen jede reale Gedankengrundlage fehlte, oder welche eine solche sogar beinah gradezu ablehnten. Oder sollte dies letztere zu hart geurtheilt sein, wenn hie und da sogar **noch heute** Schüler Paradigmen schreiben müssen, wie: Praesens: Es betrübt den Vater, daß sein Sohn so leichtsinnig lebt. Imperfect: Es betrübte den Vater, daß sein Sohn so leichtsinnig lebte ꝛc. ꝛc. bis zu dem ungeheuerlichen Futurum II: Es wird den Vater betrübt haben, daß sein Sohn so leichtsinnig gelebt haben wird —?! Wie schon gesagt, wurden mir die Fehler dieser beiden Richtungen damals noch nicht klar; aber ich erinnere mich, daß ich, angeregt durch den Aufschwung unseres Volksgeistes im Jahre 1848, bald nachher in einem Conferenzvortrage über die Mittel echt nationaler Bildung durch die Schule auch den Sprachunterricht als ein solches behandelt, aber seine Bedeutung in der bezeichneten Richtung weniger in das Eindringen in die Formenlehre unserer Sprache, als vielmehr darein gesetzt habe, daß er die Jugend an die nationalen Literaturschätze hinan- und in dieselben hineinführe.

Die beiden eben bezeichneten Richtungen spitzten sich ihrem Charakter entsprechend immer mehr zu. Sie wollten und konnten nicht befriedigen, und mußten das doch zu erreichen streben. Der Anschauungsunterricht suchte es zu erzwingen durch Anhäufung des zu verarbeitenden Stoffes, so wie in specifischer Anordnung desselben. Die Stoffsammlungen für denselben schwollen zu immer dickeren Bänden an, und zogen immer mehr „wissenswürdigen" Stoff aus — man möchte sagen — allen möglichen Disciplinen in den Kreis des Anschauungsunterrichts, um zugleich in ängstlicher Kleinmeisterei „den Grund für den späteren Fachunterricht zu legen"; und die einen ord-

neten den Stoff nach deſſen eignem Syſtem, die anderen nach dem Verlauf der Jahreszeiten, während wieder andere ihn ſo gruppierten, daß er „Anſchauen, Denken, Sprechen, Schreiben, Leſen und Singen“ gleichzeitig und gleichmäßig fördern könne. Der Sprachunterricht ſuchte ſeine Erfolge zu ſichern durch Begründung der grammatiſchen Uebung auf ſyſtematiſchen Grammatikunterricht oder auf die Lectüre, ſowie durch Maſſenhaftigkeit der Uebungen in immer minutiöſerer Zerſpaltung derſelben; die Lectüre war bald die einfache Lectüre des Schulleſebuchs, bald eine für die grammatiſchen Lehr- und Uebungsaufgaben des Sprachunterrichts zurechtgemachte. In Lübens „Praktiſchem Schulmann“ entwickelte z. B. Thäter (im Jahre 1867, wenn ich mich recht erinnere) eine Theorie der deutſchen Conjugation, welche etwa 18 verſchiedene Conjugationstypen herausbrachte, was mir entſchieden weniger „praktiſch“ als vielmehr wie nichts als theoretiſch intereſſante, aber für die Schule unbrauchbare Haarſpalterei erſcheint.

Die Phaſen dieſer Entwicklungen habe ich auch dann noch mit dem lebhafteſten Intereſſe verfolgt, als meine Schulthätigkeit mich von dem unmittelbaren Sprachunterricht ablenkte und in andre Diſciplinen einführte. Die Univerſität, fleißiger Beſuch fremder Schulanſtalten, und mehrjährige Wirkſamkeit am Gymnaſium ſchärften meinen Blick für die Volksſchulmethodik, indem ich den Werth der Methodik an und für ſich, und den Werth des der Jugend darzubietenden Stoffes — wie ich glaube — richtiger gegen einander abſchätzen lernte. Die neugewonnenen Maßſtäbe an die Beſtrebungen und Leiſtungen der Volksſchulpädagogen legend, fand ich: Wir führen in allen Unterrichtsfächern unſre Schüler vor allen Dingen in den Stoff des Faches ein, einzig und allein im Sprachunterricht nicht. Einerſeits behandeln wir die Sprachentwicklung als etwas, was ſich von ſelber, gewiſſermaßen nebenbei macht, und anderſeits ſuchen wir ſie in den Formen, welche der Sprachſtoff ſich geſchaffen hat.

Mit meinem Rücktritt in die Volksſchule im Beginn der 60ger Jahre ward mein Intereſſe für den Sprachunterricht wieder activ. Ich begann einen Kampf in meiner nächſten Umgebung auf der einen Seite gegen die Ausſchließlichkeit des Sach-Anſchauungsunterrichts, auf der andern Seite gegen die Ausſchließlichkeit des Grammatik-Sprachunterrichts. Der Sach-Anſchauungsunterricht läßt die Jugend verhältnißmäßig ſprucharm, denn die Sprachentwicklung fängt von demſelben im weſentlichen nur

die Broſamen auf, die von ſeinem Tiſche abfallen. Der Grammatik-Sprachunterricht ſetzt Sprache voraus welche doch noch nicht da iſt, die wenigſtens der Unterricht nicht vorher ſo weit gefördert hat, daß grammatiſche Formen einen weſentlichen Inhalt haben können. Sach-Anſchauungsunterricht blieb mir natürlich an und für ſich berechtigt; aber ich hatte die Sprache ſelber als eine Sache erkannt, die ebenſowohl anſchaulich behandelt werden ſoll wie die andern Sachen, hatte erkannt, daß dies die erſte und wichtigſte aller Aufgaben iſt, welche der Schule obliegen. Grammatik-Unterricht konnte und ſollte auch nicht beſeitigt werden, denn in beſtimmten Formen tritt die Sprache immer auf, und dieſe Formen verlangen im Unterricht ihre Berückſichtigung; nur iſt und bleibt das Syſtem der Sprachformen nicht die Sprache, da dieſe vielmehr einfach der Geſammtvorrath von Sprachbegriffen aller Art in einem Volke iſt. Nachgewieſenermaßen ſind ja auch eine Menge Formen und Formungen, welche heute bloß grammatiſche Bedeutung zu haben ſcheinen, urſprünglich reale Sprachbegriffe geweſen, welche Wandlung wir z. B. an den Präpoſitionen längs, zufolge, trotz, und namentlich an den kraft, vermöge, ungeachtet ꝛc. erleben. Alſo nicht das eine oder das andere, ſondern beides nebeneinander, jedes in klarer Erfaſſung uud Abgrenzung ſeiner beſonderen Stoffe und Aufgaben.

In bezug auf die Bedeutung des Grammatikunterrichts bin ich lange einen Irrweg gegangen. Lange glaubte ich nämlich annehmen zu müſſen, daß die Sprachbegriffe durch ihren ſpecifiſchen Inhalt und namentlich durch ihre wechſelſeitigen Beziehungen unter einander, d. h. daß die Gedanken die grammatiſche Geſtaltung bedingten, und ich verfuhr mit dieſer Annahme ganz ſo, wie ich im folgenden das Verfahren unſerer Philoſophenſchulen richtig darzuſtellen glaube: ich ſuchte meine Annahme durch die Beobachtung, durch die Prüfung von Thatſachen, nachträglich als richtig zu beweiſen. Das ſchien mir anfangs glücken zu können, aber ich erkannte bald, daß Logik uud Grammatik ſich durchaus nicht völlig decken, indem übereinſtimmende oder verwandte Sprachbegriffe, ſowie ähnliche Begriffsbeziehungen keineswegs immer dieſelbe Geſtaltung bedingen, und ſodann, daß dies ſeinen Grund hat darin, daß die Logik unvergleichlich reicher iſt als die auch noch ſo bunt auseinander geſpellte Grammatik, indem dieſe letztere unbeſtreitbar eine noch unendlich reichere hätte werden müſſen, wenn ſie ſollte von der Logik geboren ſein, während umgekehrt, wenn es ſollte möglich gedacht werden

können, durch unſere heute geltende Grammatik in ihren Geſtaltungsnormen der Logos der Sprache durchaus vollkommen auszuprägen, dieſer ein ungleich ärmerer ſein müßte als er iſt. Meine Annahme mußte ein Irrweg ſein. Ich gelangte zu der Anſchauung, daß Logik und Grammatik zwar beide unentbehrliche Elemente der Sprachentwicklung ſeien, daß aber ein Rangunterſchied unter beiden vorhanden, indem die Logik das erſte und bedeutſamſte Stück der Sprache, die Grammatik dagegen nur ein Hülfsmittel für die Mittheilung derſelben ſei, welches oft genug — den Umſtänden nach, z. B. in der Ellipſe, in der Interjection — als überflüſſig beiſeit geworfen wird, ja, vom Kinde in ſeinen früheſten Sprachverſuchen gar nicht angewendet werden kann, weil es noch nichts von ihm weiß, während es dennoch ſeine Sprache für die Angehörigen völlig verſtändlich mittheilt.

Ein Zeugniß von dem Irrwege, den ich gieng, gibt in gewiſſem Sinne ein Aufſatz, welchen die „Deutſche Volksſchule“ in drei ihrer erſten Nummern des erſten Jahrganges 1870 zum Abdruck gebracht hat. Ich unternahm in demſelben, die Rection der Zwei-Caſus-Präpoſitionen aus dem Begriffsinhalt der regierenden Verb- und Adjectivbegriffe abzuleiten. Das hielt ich damals für unbedingt möglich, muß aber jetzt wenigſtens ſo viel zugeben, daß, wenn die Möglichkeit nicht beſtritten werden ſollte, doch ſicher manchmal die ſubtilſten Begriffsſpaltereien erforderlich ſind, um das für die Mehrzahl der Fälle ohne alle Schwierigkeit anwendbare Geſetz auf alle einzelnen Fälle zur Anwendung zu bringen, und daß dennoch Streit über den einzelnen Fall oft genug übrig bleiben wird. Das Geſetz betreffs dieſer Rection halte ich noch jetzt für unbeſtreitbar; aber die Sprachentwicklung bindet ſich nicht ſklaviſch für alle Einzelfälle an dasſelbe, wandelt Wortbedeutungen, d. h. Sprachbegriffe, ſchafft dadurch allgemach ſcheinbare Ausnahmen und bahnt ſo für die Zukunft neue Geſetze an. Ein Beiſpiel von ſolchen Wandlungen iſt die Präpoſition ohne, welche noch zu Luthers Zeiten ſowohl mit dem Dativ als mit dem Accuſativ conſtruiert ward, (one Chriſto, ohne dir, ohne dich ꝛc.), wobei an das noch heute oft gebrauchte ohnedem neben ohnedies zu erinnern iſt; ein zweites iſt die Präpoſition bei, welche Luther ſowohl mit dem Accuſativ als mit dem Dativ gebraucht (Ev. Luc. 24,4 — traten bei ſie zween Männer; Ev. Joh. 4,5 — nahe bei dem Dörflein ꝛc.); noch ein anderes die Präpoſition auf, welche im Gothiſchen als bloßes Adverb in der Höhe bedeutete,

und dann nach und nach zur Zwei-Casus-Präposition geworden ist. Wer aber erklärt es, weshalb ohne und bei aus der Zwei-Casus-Präposition zur Ein-Casus-Präposition so zu sagen degeneriert sind?

Dagegen haben die „Rheinischen Blätter" im Heft II. 1871 eine Arbeit von mir aufgenommen, bereits überschrieben: Sprachanschauungsunterricht, worin ich die Forderung aufstelle, daß die Sprache, d. h. die hörbare Darstellung der Realitäten des dem Kindesgeiste innewohnenden Lebens, ebensowohl zum Stoffe eines wirklichen Anschauungsunterrichts zu machen sei, als die bisher den Stoff des sogenannten Anschauungsunterrichts hergebenden Realitäten des das Kind umgebenden Lebens. Danach sei der Anschauungsunterricht, statt daß er wie bisher die Sprachentwicklung gewissermaßen nebenbei fördere, klar zu spalten in Real- und in Sprach-Anschauungsunterricht, und der letztere müsse in erster Linie nicht die Grammatik sondern den Logos der Sprache zur Anschauung bringen, und solchergestalt Sprache entwickeln.

Lange waren diese meine Ansichten über Sprachunterricht und Methode desselben bloß einfache Weiterentwicklung des gewesen, was mir vom alten Krause, aber ausschließlich von seinen Denkübungen her,*) als Aufgabe eines fruchtbaren Sprachunterrichts sich darstellte, und erst verhältnißmäßig spät gelangte ich dazu, die Sprache selber mir zur Aufgabe zu stellen. So mag es vielen gehen. Man spricht ja, und zwar grammatisch richtig, und hat auch seine Grammatik im Kopfe, — also glaubt man die Sprache zu beherrschen; denn man ist nicht darauf geführt worden, daß Sprache ein Gegenstand ist, der an sich selber als Begriffsleben des Menschengeistes unerschöpflichen Stoff für das Studium bietet. Daher mein oben dargestellter Irrweg; daher mein Selbstgenüge durch so lange Zeit hindurch an dem eignen Nachdenken und Grübeln. Zuerst die Weigandschen Wörterbücher,**) dann verschiedene Abhandlungen, wie namentlich die von Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule,***)

---

*) Seine Sprachübungen zeugen von dem todten und tödtenden Formalismus, in welchem zu seiner Zeit der Sprachunterricht gefangen lag.

**) Weigand: Wörterbuch der deutschen Synonymen. Flor. Kupferberg, Mainz, 1852, 3 Bände. — Deutsches Wörterbuch. Rickersche Buchhdlg, Gießen, 1857—71, 3 Bände.

***) Pädagogische Vorträge und Abhandlungen I. Band. 3. Heft. Jul. Klinkhardt, Leipzig, 1867.

weiter die Werke von Max Müller,*) von Ludwig Geiger**) und von anderen, führten mich in das Studium der Sprache selber hinein, und ich erkannte, daß nicht das Studium der Grammatik, sondern daß die Forschung nach der Entstehung, Spaltung, Wandlung und Neubildung der Sprachbegriffe der weitaus bedeutsamere Zweig des Sprachstudiums ist; — ich erkannte, daß die Schaffung und Entwicklung der Sprache als eine psychologische Nothwendigkeit für den Menschengeist angesehen werden muß, daß dieser erst in seiner Sprache zum Object eigner Erforschung gemacht werden kann. Diese Ueberzeugungen habe ich zu begründen versucht in einer Abhandlung: Ueber Sinneswahrnehmung und deren Entwicklung zur Intelligenz.***) Ich versuche sie praktisch für die Schule zu verwerthen in vorliegendem Werke.

So weit die innere Geschichte desselben. Ich erzähle sie weil ich kein besseres Vorwort für mein Werk weiß, als die wenn auch nur kurze Darstellung der Entwicklung seiner Hauptidee aus meiner eignen Schulthätigkeit heraus. Und wenn ich auch in gewisser Beziehung in alte, ja, wohl gar längst verlassene Wege zurücklenke, so gebe ich doch, wie ich denke, denselben neue Grundlage und neue Ziele, so daß sie entschieden neue Wege genannt werden dürfen. Um so mehr ist das Werk mein Werk, um so gewisser die innere Geschichte desselben das beste Vorwort für dasselbe.

Es hat aber auch bereits ein Stück äußere Geschichte erlebt.

Obschon ich überzeugt bin, daß die von mir verfochtenen Grundsätze wenn nicht sofort doch nach und nach werden anerkannt werden müssen, weil das Bewußtsein in der pädagogischen Welt Deutschlands lebendig zu sein scheint, daß es auf dem bisher verfolgten Wege des vorherrschenden Grammatikunterrichts keine weitere Entwicklung gibt, so ist dagegen die Frage, ob auch die Wege, welche ich zur Verwerthung dieser Grundsätze in der Schule vorschlage, prakticabel sind, damit noch nicht gelöst. Doch gibt mir die äußere Geschichte des Werkes

*) Max Müller: Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache. Gust. Mayer, Leipzig, 1866, 2 Bände.

**) Ludwig Geiger: Ursprung und Entwicklung der menschlichen Sprache und Vernunft. J. G. Cotta, Stuttgart, 1868, 2 Bände. — Der Ursprung der Sprache. J. G. Cotta, Stuttgart, 1869, 1 Band. — Zur Entwicklungsgeschichte der Menschheit. Vorträge. J. G. Cotta, Stuttgart, 1871.

***) Bei C. A. Schwetschke und Sohn (M. Bruhn), Braunschweig, 1872.

einige Hoffnung, auch in dieſer Beziehung wenigſtens einigermaßen das richtige getroffen zu haben.

Lange ſchon hatte ich jüngeren Collegen das Studium der Krauſeſchen Denkübungen empfohlen, obgleich es ſelbſtverſtändlich iſt, daß dieſelben nicht als ein von a bis z gültiger Lehrplan für den Sprachunterricht gelten konnten; und der alte Pädagog fand wieder Eingang in unſre Schulbibliotheken. Der Umſtand aber, daß er nur noch in Antiquariaten zu finden war, führte mich im Jahre 1868 auf den Gedanken, die Krauſeſchen Denkübungen neu zu bearbeiten. Während ich mich mit der Verlagshandlung derſelben in Verbindung zu ſetzen ſuchte, conferierte ich über den mittlerweile entworfenen Plan der Neubearbeitung unter andern mit dem im Herbſt 1873 verſtorbenen Herrn Seminardirector Lüben in Bremen. Seine Einwürfe machten mir klar, daß meinen Ideen mit einer bloßen Umarbeitung des Krauſe nicht genug gethan ſei, daß ich dieſelben vielmehr ſelbſtändig entwickeln und begründen müſſe, um hoffen zu dürfen ihnen Anerkennung zu verſchaffen. Wenn Lüben im Laufe eines ſolchen Geſpräches ein Zurückgreifen auf Krauſe einmal ſogar reactionär nannte, ſo erinnerte ich ihn an den Spruch Göthes: „Alles Geſcheidte iſt ſchon mal gedacht worden; man muß nur verſuchen, es noch einmal zu denken," — und er gab mir zu, daß er eigentlich nur Krauſe ſelber als Reactionär bezeichnen wolle, daß übrigens nirgend weniger als in der Pädagogik das nunquam retrorsum unbedingt gelten dürfe. Und unbeſtreitbar iſt es, daß die fortſchreitende Wiſſenſchaft die Aufgaben und Ziele klarer erfaßt und hinſtellt, während die Wege, welche geſucht werden müſſen, um dieſe Ziele zu erreichen, recht wohl längſt aufgegebene ſein können, nur daß ſie dann ſelbſtverſtändlicherweiſe des Neubaus bedürfen.

Als ich nach Jahresfriſt von der jetzigen Verlagseigenthümerin der Denkübungen, der Firma C. A. Schwetſchke und Sohn (M. Bruhn) zu Braunſchweig, an welche nach langer Irrfahrt von Halle aus mein Brief endlich gelangt war, günſtige Antwort erhielt, hatte ich meinen urſprünglichen Plan bereits aufgegeben, und ſteckte ſchon in den Vorarbeiten zu dieſem Werke. In dieſelben fiel das Ausſchreiben der Preisfrage der **Berliner Dieſterweg-Stiftung** vom 29. October 1869: Wie iſt der Unterricht in der Mutterſprache, beſonders auch der grammatiſche, in der Volksſchule einzurichten, um die nationale Bildung unſrer Jugend

nach allen Richtungen zu fördern? Das trieb mich meine Arbeit zu vollenden; diente ich doch der nationalen Bildung ganz beſonders und direct, wenn es mir gelang die Behandlung der Mutterſprache auf rationalerer Grundlage, nämlich auf der lebendigen Sprache ſelber zu begründen; trug ich doch damit dem Manne, in deſſen Namen die Aufgabe geſtellt war, den beſten Zoll der Dankbarkeit ab, die ich ihm ſchulde für ſo vielſeitige perſönliche Förderung, welche ich in den Jahren 1851 bis 1853 in Berlin durch ihn erfahren hatte. Die großen Ereigniſſe des Sommers 1870 hemmten die letzte Feile an der Arbeit; ſie wanderte unter dem Motto: Erſt die Sache, dann die Form — nach Berlin, wie ſie grade war.

Die Bekanntmachung des Curatoriums der Dieſterweg-Stiftung vom 20. December 1870, enthalten in Nr. 5 der Allgemeinen Deutſchen Lehrerzeitung (A. Berthelt) vom 29. Januar 1871, beſagte, daß keine der eingegangenen Arbeiten die geſtellte Aufgabe nach allen Richtungen hin gelöſt habe und alſo keiner der Preis hätte zuerkannt werden können. Doch hatten die Preisrichter, die Herren Schulinſpector Backhaus in Osnabrück, Schulrath Dr. Möbius in Gotha und Schulvorſteher Dr. Hermes in Berlin drei von den Arbeiten als die beſten bezeichnet, und unter dieſen dreien ſtand die meinige (mit oben angeführtem Motto) als die zweite aufgeführt.

Die Frage ward gleichzeitig für das folgende Jahr ſofort wieder zur Bearbeitung ausgeſchrieben, unter Einladung an die erſtmaligen Theilnehmer an der Preisbewerbung, ſich wiederum zu betheiligen.

Die Winke des Curatoriums (Nr. 5 der Allg. Deutſchen Lehrerzeitung 1871) benutzend, mich dennoch aber feſt auf meine Ideen ſtützend und dieſelben unabhängig entwickelnd und ausbauend machte ich mich an die zweite Arbeit. Unter dem Motto: Will noch tiefer mich vertiefen in den Reichthum, in die Pracht — ſchickte ich ſie ein. Das Reſultat war, daß nächſt den beiden preisgekrönten Schriften der Herren Collegen Hugo Weber und Albert Richter in Leipzig meiner Arbeit als der einzigen die „Ehrenvolle Erwähnung“ zuerkannt wurde. (Nr. 21 der Freien Deutſchen Schulzeitung vom 23. November 1871).

Solche zweimalige Anerkennung, für welche ich den Herren Preisrichtern meinen herzlichen Dank zolle, hatte ich wirklich bei meiner rückhaltsloſen Kritik des jetzigen Zuſtandes des deutſchen Sprachunterrichts und bei meiner Empfehlung durchaus andrer Wege, als jetzt

beſchritten werden, kaum zu hoffen gewagt. Möchte ſie ein gutes Omen für mein Buch ſein! Nicht meinetwegen, ſondern — meiner ehrlichen Ueberzeugung nach — um unſrer Schule willen!

Meine bisherige Arbeit beruhte weſentlich auf theoretiſchen und kritiſchen Erwägungen, inſofern es mir nicht vergönnt war, mehr als bloß ſtückweiſe zu erproben, was ich als richtig zu erkennen glaubte. Mit dem Frühjahr 1871 aber ward ich in die Lage verſetzt, den geſammten Sprachunterricht einer damals 6-, jetzt 7claſſigen Volksſchule, der Heiligengeiſtſchule in Oldenburg, als Vorſteher derſelben, nach meinen Grundſätzen zu geſtalten. Das war ein äußerliches Moment, welches die wichtigſten Folgen für mein Werk haben mußte, und ich hoffe, daß der, für mich damals ſofort feſtſtehende Aufſchub des Druckes, bis ich nun auch noch weitere Erfahrungen geſammelt haben würde, dem etwaigen theoretiſchen wie praktiſchen Werthe meines Buches förderlich geweſen ſein wird. Mehr als eine Partie desſelben hat ſeitdem Umarbeitung, Vervollſtändigung und Neubegründung erfahren, ſo daß die Herren Preisrichter, wenn ihnen mein Buch nun wieder vor Augen kommt, dasſelbe, wie ich hoffe, ſeit ihrer erſten Prüfung vervollkommnet finden werden.

Weil es nun alſo die Dieſterwegſtiftung in Berlin iſt, welche in letzter Inſtanz den Anſtoß zur Geſtaltung meiner Vorſchläge in der vorliegenden Form gegeben hat, ſo mag es ſich auch ziemen, die Arbeit in Beziehung zu dem Manne zu ſetzen, deſſen Namen jene Stiftung trägt.

Wer auf die Worte des Meiſters ſchwört, iſt darum noch nicht unbedingt der rechte Jünger; der Buchſtabe tödtet, aber der Geiſt macht lebendig. Dieſterweg ſagt in einem Vortrage aus dem Jahre 1834 vor Lehrern Berlins: „Das Princip der Anſchaulichkeit des Unterrichts iſt in materieller wie in formeller Hinſicht die Baſis und die Bedingung aller nationalen Bildung, jenes für das niedere oder empiriſche, dieſes für das höhere oder philoſophiſche Erkennen.“ Wenn Dieſterweg jemals praktiſch ſollte Werth gelegt haben auf die hier gemachte Unterſcheidung, ſo kann ich ſie nicht bloß nicht als zuläſſig ſondern ſogar nicht als möglich anerkennen. Was hat materielle Anſchaulichkeit zu bedeuten, wenn ſie nicht bezweckt, ſofort Geiſtesgebilde zu ſchaffen, welche nun nicht mehr der materiellen Anſchaulichkeit bedürfen und dennoch vollſtes anſchauliches Leben beſitzen? — nämlich Gebilde, welche ſelbſt mit Naturnothwendigkeit zum Gegenſtand der Anſchauung

werden, indem sie sich in der Sprache ausprägen? Ist das nun unter dem Namen formeller Anschaulichkeit als Basis für höheres Erkennen wirklich von jener zu unterscheiden? In Praxi hat das Diesterweg nie gethan; er wäre sonst nicht der neue praeceptor germaniae gewesen. Die materielle Anschauung, wie sie sofort Sprache hervorruft, wird auch sofort zu jener formalen Anschauung, und wie die wahre Anschauung ein Willensact des göttlichen, schaffenden Menschengeistes ist, so muß das Product dieses Schaffens, die im Worte sinnlich wahrnehmbar gemachte Vorstellung, selbst wieder ein materieller Gegenstand der Anschauung werden, um die Sprache, die kein zufälliger Appendix des Geistes, sondern die nothwendige Schöpfung desselben ist, in unsrer Jugend zu dem zu entwickeln was sie dem gebildeten Menschen ist, zu einem tüchtigen Werkzeug des Geistes.

Ich will die Sprache, welche nicht ausschließlich und auch nicht in erster Linie Grammatik ist, anschaulich behandelt wissen. Ich will deshalb den ersten Anschauungsunterricht von den heute ihn beherrschenden realistischen Tendenzen befreit, und zurückgestaltet wissen in einen eigentlichen **Sprach**anschauungsunterricht, d. h. in einen Unterricht, der nicht das reale Erkennen sich zum Zweck setzt und nebenbei für die Sprache dies und jenes abfallen läßt, sondern der auf der Grundlage der realen Anschauung direct sich die Sprachentwicklung des Kindes zur Aufgabe macht. Ich will deshalb auf den folgenden Stufen der Schule, während ein realistischer Anschauungsunterricht die Elemente der späteren realen Unterrichtsdisciplinen anbahnt um zuletzt in diesen gradezu aufzugehen, den Sprachanschauungsunterricht nach und nach ausgeweitet und vertieft wissen, damit er vor allen Dingen die Jugend in den nationalen Wort- und Begriffsschatz einführt, und sodann die Grundlage des wenigen, wirklich unentbehrlichen grammatischen Erkennens und der unausgesetzten, jede lebendige Gelegenheit benutzenden Uebung des Sprachgewissens wird. So fühle ich mich im Geiste als einen Jünger des Meisters, trotzdem ich von ihm factisch betretene Wege verlasse. Denn die Anschaulichkeit hat sich heute in die realen Unterrichtsdisciplinen geflüchtet; der Sprachunterricht ist gar mannigfach, wenn nicht vorherrschend oder gar ausschließlich bloße nackte Sprachgewöhnung (z. B.: dies muß so, jenes muß so ꝛc.) und abstracte Grammatik mit und an obligaten Belegbeispielen. Darin Wandel zu fordern, und nachzuweisen wie solcher Wandel möglich ist, und zu zeigen, wie dann

dadurch der Sprachunterricht die Anschaulichkeit zurückgewinnen muß, welche „Basis und Bedingung aller nationalen Bildung" ist, das ist gewiß Diesterwegschen Geistes. Meine Gründe für die Berechtigung der Forderung können als Irrthümer erkannt werden. Aber bis das geschehen ist, gelten sie, wenn sie wahrhaftiges Product ernsten und ehrlichen Nachdenkens sowie kühler Prüfung der Praxis sind. Und Männer richten nach Gründen.

In diesen Ausführungen liegt auch ganz wesentlich der Unterschied zwischen den beiden preisgekrönten Arbeiten meiner Mitbewerber, der Herren Weber und A. Richter, und der meinigen. Trotz geistvollen Anregungen grade auch in der von mir betretenen Richtung verfolgen sie völlig den altgewohnten Weg, und belasten somit den ohnedies schon überladenen Sprachunterricht mit der neuen schwerwiegenden Aufgabe, während ich diese letztere als Hauptaufgabe voran stelle, und Raum dafür zu schaffen versuche durch Entlastung des Unterrichts von anderen Aufgaben, und zwar von solchen, die man bisher demselben stellen zu müssen vermeinte, die ich aber als mehr oder weniger zweck- und bedeutungslosen Ballast über Bord zu werfen vorschlage. Nicht zum wenigsten habe ich dies mir mit zur Aufgabe gemacht, nicht bloß den Sprachunterricht an Aufgaben einfach zu erleichtern, sondern auch namentlich die alte Klage über die Geringfügigkeit der Erfolge desselben auf ihr richtiges Maß zurückzuführen und dadurch die Arbeitsfreudigkeit von dem Alp der Unbefriedigtheit zu befreien. Denn tüchtigste Arbeit muß der Sprachunterricht nach wie vor fordern; aber die Arbeit soll sich auch lohnen dürfen, und das hängt nicht allein von der Art der Arbeit selber, sondern ganz wesentlich mit von der Bedeutsamkeit und dem Grade der Lösbarkeit ihrer Aufgaben ab.

Ganz besonders erfreulich war es für mich, daß ich, als schon der Druck meines Werkes beschlossen war, bei einem unsrer gelehrten Aesthetiker Gedanken ausgeführt fand, welche mit meinen Ideen fast vollständig übereinstimmen, wenigstens dieselben durchweg nahe berühren. Im Sommer 1873 kamen mir nämlich Bruno Meyers Vorträge „Aus der ästhetischen Pädagogik"*) in die Hand, deren zweiter die Sprache aus dem Gesichtspunkte der ästhetischen Erziehung

*) Erschienen bei Gebr. Paetel, Berlin, 1873.

behandelt. Ich kann mir nicht verſagen, aus dieſem Vortrage einige Sätze hier auszuſchreiben.

Seite 36. „Es iſt nicht zu viel behauptet, daß dieſe Auffaſſung der Sprache" (in Kürze nämlich als die Summa und der Organismus der Sprachbegriffe, als das ſinnlich wahrnehmbar gewordene Geiſteswesen und Geiſtesproduct) „eine der jüngſten Errungenſchaften der wiſſenſchaftlichen Forſchung, und daß ſie von der gewaltigſten Tragweite iſt; eben ſo wenig aber, daß aus dieſer Auffaſſung für die Pädagogik von heute noch keine Conſequenz gezogen, kein Nutzen gewonnen iſt.

„Noch heute iſt die Grammatik, die auf Schulen gelehrt wird, eine Rumpelkammer voll geiſtloſer, zum Theil grundfalſcher, größtentheils antiquierter Darſtellungen der Aeußerlichkeiten ſprachlicher Erſcheinungen; um das Weſen der Sprache kümmert ſie ſich nicht.

„Da geſchieht ihr ſchon Recht, daß man ihre Legitimation für den erſten Platz im Syſteme des Unterrichts in Zweifel zieht. In der That, ſo wie ſie geweſen iſt und im Unterrichte noch jetzt iſt, verdient ſie dieſe Bevorzugung nicht."

Seite 39. „Eine förmliche Rührung bemächtigt ſich meiner, wenn ich, wie häufig genug geſchieht, einen Einblick in das unerquickliche Ragout thun muß, das ſich in den Köpfen der Schüler*) aus dem Brockenwerk vereinzelter Spracherſcheinungen zuſammenbraut, und wenn ich die Unbehülflichkeit beobachte, mit der ſie aus dieſem unheimlichen Brei im gegebenen Falle die etwa brauchbaren Krümel hervorſuchen. Einen Satz zu conſtruieren, welche Höllenqual! Alle Formen zurecht zu richten, welche Heidenarbeit! Das ſind die wahren „disjecti membra poëtae," die Stücke eines zerriſſenen Dichters, des ſprachbildenden Menſchengeiſtes; Fetzen, die aus dem vorherbeſtimmten Zuſammenhange gebracht, traurige Bruchſtücke bleiben, ohne Trieb und Fähigkeit, zum Ganzen ſich zuſammen zu fügen.

„Bei aller grammatiſchen Unterweiſung hat die Idee des Ganzen, d. h. der Gedanke in ſeinen verſchiedenen möglichen Modulationen, als das Regierende über der Ausbildung der Theile zu ſchweben,

*) Bruno Meyer iſt Gymnaſiallehrer geweſen, ehe er den akademiſchen Lehrſtuhl beſtiegen hat.

wie der Geist des Schöpfers über den Wassern des Urmeeres, aus dem er eine Welt zu gestalten vorhatte.*)

„Der Weg von den einzelnen Formen der Sprache aufwärts zum einfachen und dann zum zusammengesetzten Satze ist ein Irrweg. Er gibt zuerst ein Uebermaß von Mitteln ohne eine Idee von dem Zwecke dem sie dienen, und dann hinterdrein Zwecke, deren natürlicher Zusammenhang mit den Mitteln unwiederherstellbar zerrissen ist und nur mit Hülfe von lauter einzelnen Anknüpfungen nothdürftig ersetzt wird."

Seite 46. „Die Sprache als das eigenthümlichste Product des menschlichen Geistes, betrachtet im Zusammenhange mit den Vorstellungen und geistigen Vorgängen, denen ihre Formen entsprießen, eröffnet eine tiefe Einsicht in die Natur und die Thätigkeit unseres Geistes: Die Sprachlehre ist die praktische Schule der Psychologie." —

Lieber noch als diese wenigen Citate hätte ich wahrlich die ganze Abhandlung Bruno Meyers oder wenigstens eine lange Reihe von Sätzen aus derselben hiehergeschrieben: zu dem, was ich erstrebe, was als Weg, Mittel und Aufgabe des Sprachunterrichts der Schule meinem Sinne vorschwebt, ohne daß ich — das gestehe ich gern — es so wie ich wünsche zu greifen vermöchte —: zu dem könnte die ganze Abhandlung als ein Programm gelten. Um so erfreulicher mußte mir aber dieselbe sein, je verschiedener augenscheinlich die Wege sind, auf denen Bruno Meyer und ich zu so auffällig übereinstimmenden Resultaten gelangen. Aber auch mit um so besserem Muthe gehe ich nun an die Veröffentlichung meiner Vorschläge betreffs der Umgestaltung der Methodik unsers Sprachunterrichts; denn ich werde Bundesgenossen haben. Ob ich zwar die richtigen, die vollen „Consequenzen gezogen", so daß für unsre Schule „der Nutzen daraus

*) Wenn Dr. A. Vogel diese Formulierung der Forderung Meyers, daß Grammatik um der Sprache willen, nicht Sprache um der Grammatik willen getrieben werden soll, in den „Rheinischen Blättern" 1873 Heft VI. „mehr geistreich als treffend" nennt, so denke ich, daß Meyer das Gleichniß braucht trotzdem er wissen konnte, daß kluge Leute finden mochten, es hinke. Merkwürdig ist es aber, wie man jemand vorwerfen mag, es sei geistreich, was er gesagt. Schält den Kern heraus aus dem reichen Beiwerk, wenn das euch unnütz deucht! Der geistreiche Mann hat selber die Wahrheit darein nur als in eine kostbare Lade verwahrt. Aber schellet ihn nicht darum. Schon Simson rief man: Philister über dir!

gewonnen“ werden kann, welchen Bruno Meyer, welchen ich selber meine und wünsche —: das wage ich nicht zu entscheiden. Ich hoffe nur.

Ich habe meiner Arbeit im wesentlichen die Gestalt der ursprünglichen Preisbewerbungsschrift belassen, und hoffe ihr damit auch die ursprüngliche Frische der Conception erhalten zu haben. So darf ich denn wohl auch bitten, aus diesem Gesichtspunkte meine Polemik wider das jetzt Hergebrachte, welche ich bei meiner Grundanschauung von dem Wesen der Sprache nicht umgehen konnte, betrachten zu wollen. Wenn ich auch entschieden, wo es sein muß, Stellung nehme, hoffe ich doch mit Glück mich immer sachlich gehalten zu haben; denn ich beabsichtige gewiß nicht, verdienstvolle Gegner zu verletzen, wünsche vielmehr auch sie zu sachlicher Prüfung meiner Ansichten und Vorschläge einzuladen. Ein Stück Kritik erlaube ich mir hier gleich mir selber zu applicieren. Sind wirklich die Interjectionen eine Wortart? (S. 84). Es ist herkömmlich sie so zu bezeichnen. Aber die Bezeichnung beruht auf Irrthum, und in diesem Irrthum aufgewachsen habe ich ihn reproduciert. Um als eine Wortart gelten zu können, müßte die Interjection erst ein Wort sein. Das ist sie aber nicht; vielmehr ist sie unter dem Satz einzuordnen, weil sie immer der Ausdruck oder wenigstens die Andeutung eines Gedankens ist, und zwar noch unabhängiger als die Ellipse, welche nur den Wortrest eines vollständigen Gedankenausdrucks darstellt. Sei die Interjection der völlig unarticulierte Laut (oh! ih! au!) oder sei sie articulierte Lautverbindung (heda! ach! holla!) oder endlich ein wirkliches Begriffswort (leider! weh! heil!) — immer vertritt sie selbständig irgend einen geistigen Vorgang von gewisser Zusammengesetztheit, einen vollständigen Gedanken, wenn auch derselbe erst nachher zur vollen Ausgestaltung gelangt. Sie ist keine bloße Wortart.

Die angefügten hundert Gespräche sind nicht ein Theil der Preisbewerbungsschrift gewesen, sondern später hinzugethan. In bezug auf dieselben darf ich auf die Vorbemerkung dazu S. 195 hinweisen.

Die geringe Verschiedenheit des Satzes wollen die Leser freundlich damit entschuldigen, daß nach Vollendung der 12 ersten Bogen der Weiterdruck einer andern Officin übertragen werden mußte.

So lasse ich denn mein Buch hinausgehen und empfehle es der freundlichen Berücksichtigung der Collegen. Den Freunden in Oldenburg, von wo ich während des Druckes in meine gegenwärtige Wirksamkeit übergetreten bin, namentlich den Mitgliedern der Stadt-

Oldenburger Lehrerconferenz, deren ernstem, frischem und unermüdlichem Streben ich so viel Anregung und Klärung verdanke, möge es als Gruß aus der Ferne gelten. Unserer gemeinschaftlichen Sache aber, der Schule, im besonderen dem Unterricht in der Muttersprache, möge es zu Nutz und Frommen des Vaterlandes einen, wenn auch nur geringen Dienst leisten.

Gott walt's!

Soest, im August 1874.

Der Verfasser.

Inhalt.

Sprachanschauungsunterricht.

Theorie und Kritik.

Einleitung.

Ueber den Titel: Sprachanschauungsunterricht . . . . . Seite 1

Sinnliche und geistige Anschauung. Geistige Anschauung ist Anschauung vom Geist 2

Der Geist schafft. Er schafft die Sinneswahrnehmung und das Aequivalent dafür: die Sprache. Sprachanschauung ist deshalb die Grundlage aller Anschauung vom Geiste 14

Die Muttersprache im besonderen ist eine der wichtigsten Grundlagen aller echten nationalen Bildung, und deshalb ein Hauptwerkzeug harmonischer Entwicklung 20

Wie ist der Unterricht in der Muttersprache als das wichtigste Förderungsmittel nationaler Bildung in der Volksschule einzurichten?

Die Grundsätze für die Einrichtung des Sprachunterrichts haben allgemeine Berechtigung 36

I. Die Grundsätze für den Unterricht in der Muttersprache 37

1) Die geist- und charakterbildenden Momente der Sprache sind die Logik und die Grammatik derselben. Verhältniß beider zu einander. Bisherige Gestaltung des Sprachunterrichts in bezug auf dieses Verhältniß 38

2) Das Wesentliche der Sprache, ihr Begriffsleben, ist vor allen Dingen zu pflegen 53

3) Der speciell grammatische Unterricht ist auf das möglichst enge Maß, auf das absolut Nothwendige, zu beschränken 56

II. Die Gestaltung des Sprachunterrichts in der Volksschule 63

1) Der erste Anschauungsunterricht in den directen und bewußten

Seite

Dienſt der Sprachentwicklung zurückgeführt. Krauſes Denkübungen. Entwurf eines Unterrichtsganges (1. Curſus). Goltzſch 63

2) Die Fortführung des Anſchauungsunterrichts als eigentlicher Sprachanſchauungsunterricht neben dem für ſich weiter zu führenden Realanſchauungsunterricht. Entwurf dreier weiterer Curſe des Sprachanſchauungsunterrichts 73

3) Die Grammatik in der Volksſchule. Umfang und Definition des nothwendigen grammatiſchen Wiſſens. Wie dasſelbe zu gewinnen . . 83

Vertheilung des geſammten Sprachunterrichts auf die Schulzeit einer zweiclaſſigen Volksſchule 95

4) Der Gelegenheitsunterricht im Dienſte der Sprachentwicklung. Hildebrand 102

Er genügt für die feinere Ausarbeitung der Grammatik. . . . 107

Es geſchieht mit ihm grade das Richtige für die Sprachentwicklung; denn:

a) Zeit und Mittel der Volksſchule ſind begrenzt 111

b) Die Natur der Sprache fordert ihn 112

c) Er fördert vorzugsweiſe die Freude an der Mutterſprache, indirect . 114
direct . . 117

d) Er iſt beſonders fruchtbar für die Reinhaltung der Mutterſprache von Auswüchſen 139

III. Die beſonderen, der Sprachentwicklung direct dienſtbaren Unterrichtsmittel der Volksſchule 144

1) Uebung in mündlichem Vortrage 145

2) Uebung in ſchriftlichem Gedankenausdruck. Einrichtung derſelben. Benutzung derſelben im Intereſſe der Sprachentwicklung 152

3) Das Schulleſebuch.

Wie iſt es einzurichten? Realleſebuch. Chreſtomathie. Zuſammenhängende Lectüre größerer Literaturproducte. 162

Wie iſt es zu benutzen? Es ſoll nicht Sprachexercierbuch ſein, ſondern in die Nationalliteratur einführen. 177

Praktik.

Vorbemerkung 195

I. Curſus. 30 Geſpräche (S. S. 69) 199

II. Curſus. 30 Geſpräche (S. S. 77) 253

III. Curſus. 20 Geſpräche (S. S. 79) 302

IV. Curſus. 20 Geſpräche (S. S. 81) 334

Sprachanschauungs-Unterricht.

Theorie und Kritik.

Aus der Weisheit der Bramahnen.

Sprachkunde, lieber Sohn, ist Grundlag' allem Wissen,
Derselben sei zuerst und sei zuletzt beflissen.

Einleitung nicht allein und Vorbereitung
Zur Wissenschaft ist sie und Mittel zur Bestreitung, —

Vorübung nicht der Kraft, um sie geschickt zu machen
Durch Ringen mit dem Wort zum Kampfe mit den Sachen —:

Sie ist die Sache selbst im weitsten Wissenskreise,
Der Aufschluß über Geist und Menschendenkungsweise.

In jeder räumlichen und zeitlichen Entfernung
Den Menschen zu versteh'n, dient seiner Sprach' Erlernung.

Nur Sprachenkunde führt zur Weltverständigung:
Drum sinne spät und früh auf Sprachenbändigung.

Mit jeder Sprache mehr, die du erlernst, befreist
Du einen bis daher in dir gebund'nen Geist,

Der jetzo thätig wird mit eigner Denkverbindung,
Der aufschließt unbekannt gewes'ne Weltempfindung,

Empfindung, wie ein Volk sich in der Welt empfunden:
Nun, diese Menschheitsform hast du in dir gefunden.

Ein alter Dichter, der nur dreier Sprachen Gaben
Besessen, rühmte sich, der Seelen drei zu haben.

Und wirklich hätt' in sich nur alle Menschengeister
Der Geist vereint, der recht wär' aller Sprachen Meister.

(Rückert.)

Einleitung.

Sprachanschauungsunterricht.

Ist das bloß ein neuer Titel für einen alten Bekannten, ein neues Kleid für einen abgegriffenen Leib? Oder soll etwas wirklich neues damit eingeführt werden in den Kreis der Schularbeit?

Beides würde zweifelnd vernommen werden. Arbeitsvermehrung für die schon immerhin tüchtig belastete Volksschule müßte als Ueberbürdung gefürchtet werden, wenn nicht der Beweis gelänge, daß die neue Aufgabe eine wirklich unvermeidliche ist. Dieser Beweis soll allerdings angetreten werden; aber dennoch soll nicht eine *neue* Aufgabe der Schule damit aufgebürdet sein. Also ein neuer Titel für einen alten Bekannten? Auch das wieder nicht ganz. Der alte Bekannte — wenn er's nur erst überall recht wäre, und zwar ein vertrauter! — soll's zwar sein und bleiben: harmonische Entwicklung des Menschengeistes, die alte und in alle Ewigkeit ewig neue Aufgabe aller Erziehung und allen Unterrichts. Aber so weit im folgenden eine Umgestaltung, und nach Umständen Neugestaltung von Sprachunterricht und von Anschauungsunterricht anzubahnen versucht werden soll, bedeutet der gewählte Name nur, daß eine große Reihe von Momenten harmonischer Entwicklung, welche theils in den beiden genannten Disciplinen, obgleich nächstverwandt, dennoch weitzerstreut liegen, und anderntheils, als bisher ganz oder über Gebür versäumt, neu eingeführt werden müssen, zu sammeln und als selbständiger Unterricht für sich zu entwickeln beabsichtigt wird. Somit mehr als ein neuer Titel für altbekanntes, nämlich alter Wein in neue Schläuche. Die beabsichtigte Um- und Neugestaltung aber trifft dem Titel nach

den Sprachunterricht, welchen auf dem Grundsatz der Anschaulichkeit neu aufzubauen versucht werden soll, und es handelt sich nicht darum, den jetzt in der Schule vorherrschenden Real-Anschauungsunterricht zu verdrängen, sondern darum, aus diesem die Elemente der Sprachentwicklung des Kindes, welche derselbe heute mit andern, nebenbei oder hauptsächlicherweise, pflegt, auszusondern, zu einem anschaulichen Sprachunterricht zu gestalten und in denselben den Sprachunterricht, wie er heute gäng und gebe ist, aufzunehmen, um auch diesem erst dadurch die wahrhaft anschauliche Grundlage zu geben. Ebenso wenig kann es sich darum handeln, durch solche Aussonderung dem Real-Anschauungsunterricht die Elemente der Sprachentwicklung zu entziehen; das wäre einfach eine Unmöglichkeit. Sondern es kommt nur darauf an, neben dem Real-Anschauungsunterricht dem anschaulichen Sprachunterricht, d. h. dem Sprach-Anschauungsunterricht sein Recht und seine Stelle zu sichern, und beide Disciplinen richtig neben einander abzuwägen.

Auch die Sprache anschaulich zu behandeln ist nicht etwas neues, sofern kein Lehrer, welcher psychologischen Grundsätzen folgt, anders im Sprachunterricht verfahren kann. Doch aber glaube ich grade in dieser Richtung neue Gesichtspunkte aufstellen zu können und zu sollen, und werde zu dem Zwecke genöthigt sein, auf den Inhalt des Begriffes Anschauung einzugehen.

So viel ich weiß ist Comenius der erste Pädagog, welcher den Begriff Anschauung in die Pädagogik eingeführt hat. Im orbis pictus sagt er: „Im Geiste ist nichts, was nicht der Sinn aufgenommen hat. Daher heißt es die Grundlagen aller Weisheit wie aller Beredtsamkeit legen, wenn man die Sinne sorgfältig übt die unterschiedlichen Verhältnisse der Dinge richtig aufzufassen.“ Dabei schreibt er dem Gesichtssinn bereits die wichtigste Rolle zu, indem er namentlich von der ocularis demonstratio, d. h. der Auffassung durch den Gesichtssinn, oder der Anschauung, spricht als von der wesentlichsten Art der Sinnesübung. Doch vermochte erst Rousseau den Grundsatz der Anschaulichkeit so eindringlich zu verkündigen, daß er seitdem alle Bestrebungen der Pädagogik beherrscht. Dabei mußte sich die ocularis demonstratio verallgemeinern zur sensualis demonstratio; d. h. das Wort Anschauung mußte über den engeren Kreis der Gesichtsauffassung hinaus die Auffassung durch die übrigen Sinne in sich aufnehmen. Weiter freilich scheint Rousseau nicht

haben gehen zu wollen, da er seinen Emil bis in dessen Jünglingsjahre hinein den eignen sinnlichen Beobachtungen überlassen wissen will, damit sein Geisteswachsthum instinctiv — möchte ich es ausdrücken — die natürliche Bahn innehalte. Dies war eine Uebertreibung Rousseaus, entsprungen aus dem Gefühl des Gegensatzes seiner pädagogischen Ueberzeugungen wider die Verschrobenheit und Unnatur, die Ueberfeinerung und Rohheit seines Zeitalters, eine Uebertreibung, welche ihn, in betreff der intellectuellen Geistesentwicklung, übersehen ließ, daß keineswegs das allein natürlich sein kann, den Zögling seine Sinne gebrauchen zu lassen, sondern daß das für sich allein sogar eine Einseitigkeit bleiben muß, weil der Kindesgeist trotz aller rousseauschen Behütung davor sofort schöpferisch zu Abstractionen übergeht, sobald er sinnlich wahrnimmt, und daß es also ebenfalls durchaus naturgemäß ist, wenn dem Kinde auf dieser selbstthäterischen Bahn die erfahrene Führung zur Seite gestellt wird, welche es vor falschen Schritten behütet, welche es die richtigen Schritte thun lehrt. Rousseau irrte sich, wenn er meinte, diese Geistesarbeit an dem Substrat der Sinneseindrücke, der Sinneswahrnehmungen, hinausschieben zu können ohne Gefahr für die Entwicklung des Geistes.

Seit Rousseau hält nun die Pädagogik an dem Grundsatz der Anschaulichkeit fest, strebt aber, ihn aus den Schranken der sinnlichen Erfahrung zu befreien und hinüberzuführen auf das Gebiet der Geistesarbeit an der sinnlichen Erfahrung. Sie erkennt neben der sinnlichen Anschauung die geistige an. Die sinnliche Anschauung hat die Außenwelt zum Substrat, die Außenwelt, welche der philosophisch gebildete Geist als Ursache der sinnlichen Wahrnehmung bewiesen, der nicht philosophisch gebildete Geist als einfach gegebene Thatsache betrachtet. Die geistige Anschauung dagegen erstreckt sich auf die Gebilde des Geistes, die er sich, falsch oder richtig, einseitig oder erschöpfend, indifferent oder mit vollem Interesse, kurz unvollkommen oder vollkommen aus der sinnlichen Anschauung schafft, eine innere Welt, von welcher der Geist nicht bloß der Schöpfer ist, sondern in welcher er selber in seinem eigensten Wesen und Thun unmittelbar zu erfassen sein muß. So stellt sich geistige Anschauung als Anschauung des Geistes dar.

Der Geist ist ein Substrat der Anschauung: oder der Mensch wird nie dahin gelangen zu erkennen, was sein Geist ist, wie er geworden ist, was er werden kann, was er werden soll. Der Geist ist und wird nie unmittelbar sinnlich wahrnehmbar werden; wenn aber

nicht sein Wesen wie seine Producte sich ihm selber zur Zergliederung darbieten, wenn nicht letztere aus dem ersten erklärbar, und aus Producten, welche ihnen vorhergegangen sind, entwickelt werden können, so wird man ewig vergebens nach der Natur des Geistes fragen. Es muß ein neuer Weg eingeschlagen werden um zur Lösung dieser Frage zu gelangen.

Man hat sich Definitionen vom Geist ersonnen, und hat versucht sie nach den Erscheinungen geistiger Thätigkeit so lange zu modificieren, bis Einstimmigkeit zwischen beiden gewonnen schien. Daß dabei nach beiden Seiten, sowohl der Definition als der Declaration gegenüber, Gewalt geübt werden mußte, ist klar, und nach beiden Seiten entstand die unmittelbarste Gefahr der Trübung der Wahrheit. Denn die Definition mußte den Beobachtungen angepaßt werden, während diese durchaus in keinem Stadium die Garantie der Vollständigkeit, der Allseitigkeit, des Durchdringens bis auf den Grund darboten, um so weniger, weil der natürliche Wunsch des Denkers, seine ersonnene Definition bestätigt zu erhalten, gar zu leicht die Beobachtung irre leitete, hier auf halbem Wege stehen ließ, dort über ihre Schranken hinaus in die Speculation hinüber gleiten machte. Unser größter Denker, Kant, gelangte dabei zu seinen außersinnlichen Voraussetzungen im Menschengeist vor aller Erfahrung, als welche er die Ideen vom Etwas außerhalb des Geistes, vom Raum, von der Zeit, von der Causalität ꝛc. zu erkennen glaubte. Er ist in seiner Beobachtung der Geistesthätigkeit auf halbem Wege stehen geblieben, indem er dem Geiste glaubte sein besondres Werkzeug für seine Thätigkeit zuschreiben zu müssen; solches Werkzeug vermeinte er in jenen Ideen zu finden, welche also im Schöpfungsact dem Geisteskeim des Fötalindividuums mitgegeben sein mußten. Da er nun dabei stehen bleibend die weitere Beobachtung in dieser Richtung aufgab, mußte er in seiner Speculation zugleich die Schranke der Beobachtung überschreiten. Denn der Geist entzieht sich aller Beobachtung während des Fötallebens des Individuums, und nur Rückschlüsse auf Grund späterer Erscheinungen sind für jene Lebensperiode erlaubt.

Kant aber argumentierte so: Wenn man von irgend einem aus sinnlicher Wahrnehmungsgrundlage entstandenen Geistesproduct eine Qualität nach der andern ablöst, die Qualitäten der Farbe, des Stoffs, der Cohäsion ꝛc., so bleibt zuletzt nach allen immer die Qualität des Raumes, den das zergliederte Substrat eingenommen hatte, übrig.

Das ist richtig. Aber hat Kant nun deshalb das Recht, die Idee des Raumes für unabkömmlich zu erklären, für eine Qualität des Geistesproducts, das man nicht mehr weglassen kann, für eine dem Geist vor aller Erfahrung immanente Idee? Kant ist auf jenem Punkte der Zergliederung des Geistesproducts einfach stehen geblieben, weil er nun einmal nach seiner vorgefaßten Meinung vom Geist dessen Werkzeug suchte — und nun glaubte, ein Stück davon gefunden zu haben; da ihm danach aber die Frage blieb, woher dies Werkzeug des Geistes stamme, mußte die Halbheit der Beobachtung ersetzt werden durch die speculative, apodictische Antwort: vor aller Erfahrung, welche durchaus ungenügend ist, weil sie nichts bedeutet als: vor der Existenz des Geistes. Thut man aber über jenen Punkt, auf dem Kant stehen bleibt, einen Schritt hinaus, so findet man dieser nach Kant unabkömmlichen Qualität des Raumes gegenüber den analysierenden Menschengeist, welcher mit der Frage nach der Abkömmlichkeit der Raumidee seine eigne Unabhängigkeit vom Raum beweist. Denn wenn nun die Raumidee eine angeborene Qualität des Geistes sein müßte, würde dieser in dem Versuch, auch noch die Raumqualität von seinem Product abzustreifen, sich selber in Frage stellen. Im Gegentheil fühlt sich aber der Geist erst recht sein selber mächtig in diesem Versuch: er selbst würde sein und bleiben, der er ist, wenn es ihm auch gelänge die Idee des Raumes abzuthun. Auch der weitestgehenden Analyse seiner Producte gegenüber bleibt er selbst als letzter und deshalb, allen Qualitäten seiner Producte nach, absoluter Urgrund derselben stehen, er selbst seiner selbst bewußt als der Schöpfer seiner Producte.

Kants Schüler haben seine Definition vom Geist zu vervollkommnen gesucht, und näher oder ferner ist alle heutige deutsche Philosophie die Nachfolge Kants. Aber unvollkommene Beobachtung sowie überwuchernde Speculation haben auf alle bisherigen Antworten auf die Frage, was Geist sei, trübend eingewirkt, und es darf wohl mit Recht angenommen werden, daß das an dem eingeschlagenen Wege liegt, welcher den Schwächen der Natur des Menschengeistes zu viel freie Gelegenheit gibt, ohne das nöthige Correctiv der feststehenden Thatsache, von welcher aus in consequenter Folge die neuen Thatsachen sich feststellen lassen würden.

Weil es unbestreitbar ist, daß das, was wir von der Außenwelt wahrzunehmen glauben, nichts ist, als die Wahrnehmung von Zu-

Digitized by Google

ſtänden unſerer Sinnesorgane, ſo iſt man kühn vorgegangen, Kants Etwas außer dem Geiſte einfach zu leugnen. Ich glaube die Feder zwiſchen den Fingern zu fühlen; aber allerdings ſteckt in dieſer Empfindung nichts von den Qualitäten der Feder, ſondern ſie iſt rein nur das Bewußtſein von der Compreſſion der Taſtnerven in den Fingerſpitzen. Wer im Winter die Hand am Ofen wärmt, meint die Wärme des Ofens zu ſpüren; aber in Wahrheit werden ihm nur gewiſſe Nervenvibrationen bewußt, die wir mit dem Namen der Wärmeempfindung bezeichnen, während wirklich in derſelben nichts liegt, was Empfindung der Ofenwärme ſein müßte. Neben mir tickt die Wanduhr; was ich wahrnehme, iſt nur die Schwingung des Gehörnervs in meinem Ohr, und dieſe Wahrnehmung hat nichts unmittelbar in ſich von dem Einſchnappen des Pendels in die Zähne des Sperrades. Ich ſehe vor mir die Buchſtaben, die ich geſchrieben habe; aber die Geſichtswahrnehmung hat weder mit den Qualitäten der weißen Papierfläche, noch mit denen der ſchwarzen Flüſſigkeit die mir zum Schreiben dient, noch mit denen der hervorgebrachten Schriftzeichen etwas gemein: ſie iſt nichts als bewußt gewordener Zuſtand der Netzhaut. So weit iſt die Beobachtung richtig. Wenn man ſie nun aber verläßt, und um weiter zu gelangen zur Speculation übergeht, ſchließt man: die Welt, welche ich wahrzunehmen glaube, iſt alſo überhaupt nichts materielles, und wird nur gedacht; deshalb iſt ſie in Exiſtenz und Qualität ganz und gar von dem Denkenden abhängig, und dieſer, der Geiſt, denkt alſo nicht bloß die Welt, ſondern er iſt die Welt.

An jenem bezeichneten Punkt der Beobachtung iſt aber ein Sprung gemacht, der die Folgerungen in Zweifel ſtellt. Von der tönenden Glocke gelangt allerdings materiell nichts in meine Gehörempfindung, und der Geiſt hat alſo materiell in ſeiner Wahrnehmung nichts gemein mit der Glocke. Wie aber ſteht es um das Verhältniß zwiſchen dem Geiſt und dem ſchwingenden Gehörnerv? Hat er mit deſſen Materialität etwas gemein? Er muß ſie doch nun auch nur denken. Warum denkt er ſie? Denkt er ſie auch, wenn der Gehörnerv von Geburt an unempfänglich war? Er muß doch wohl, wenn er die Gehörempfindung wie überhaupt die Welt rein *denkt*. Dennoch thut er das nicht; und wenn eine plötzliche Zerſtörung des Gehörnervs jahrelange Uebung der Gehörempfindung abbricht, ſo hört auch ſofort die Schallwahrnehmung auf, wenn auch noch Erinnerung an früher wahrgenommene Schälle zurückbleibt. Iſt denn nun der Geiſt in dieſer einen Erſcheinungsform nicht oder nicht mehr die

Digitized by Google

Welt? Augenſcheinlich nicht, denn er denkt ſie ſich in dieſer einen Form nicht oder nicht mehr. Wenn in derſelben Weiſe nun aber alle Sinnescapacität einmal verſchwände, oder gar von vornherein dem Menſchen fehlte, ſo würde kein Sinneszuſtand wahrgenommen und ebenſowenig die Welt gedacht werden können. Das Verhältniß zwiſchen Geiſt und wahrgenommenem Sinneszuſtand darf alſo nicht ſpeculativ überſprungen werden, und wenn das doch geſchieht, ſo ergeben ſich die begründetſten Zweifel gegen jene Definition vom Geiſt, daß er die Welt bloß denke, alſo die Welt ſei.

Dieſem Idealismus gegenüber hat der Materialismus jene Grenze der Beobachtung durch Speculation in entgegengeſetzter Richtung zu überſpringen verſucht. Er behauptet nichts in der Welt finden zu können als Materie, und erklärt demzufolge den Geiſt als Function der Materie. Er gelangt auch zur Wahrnehmung von äußerlich angewirkten Sinneszuſtänden und erklärt dann die geiſtige Arbeit an dieſen, doch nothwendig immateriellen Wahrnehmungen, ſo wie ſchon dieſe ſelber, für Function der Körpermaterie. Die Körpermaterie muß das ſein, und nicht die Weltmaterie, weil die angewirkten Sinneszuſtände objectiv bei verſchiedenen Menſchen dieſelben, ſubjectiv aber zu ſehr verſchiedenen Geiſtesgebilden die Veranlaſſung geben können; der Menſch A kann vermittelſt des Augenſpiegels das Netzhautbild von der rothen Blume im Auge des Menſchen B wahrnehmen, während dieſer Menſch B ſich aus demſelben Netzhautbilde die Wahrnehmung einer blauen Blume ſchafft. Welch eine exorbitante Stellung erhält nun aber dadurch die Materie des Menſchenleibes! Indem wir nirgend ſonſt in der Welt die Materie ſich ſelber zum Subſtrat ihrer begrifflichen Definition machen ſehen, erhebt der Materialismus denſelben Geiſt, den er in die Sphäre der Materie verweiſt, über dieſelbe empor ſo daß er den Satz des Idealismus: Der Geiſt iſt die Welt, überſetzt in den ungeheuerlichen Satz: Die Materie des Menſchenleibes, deren Function Geiſt heißt, iſt die Weltmaterie. Nicht einmal ſich ſelber definiert die Materie des Menſchenleibes. Oder kann irgend wer und wäre er der ausgezeichnetſte Kenner des Organismus ſeines Leibes, ſagen: jetzt eſſe, jetzt lebe ich zum beſten direct derjenigen Function meiner Leibesmaterie, welche man Geiſt nennt, und ſehet her: da iſt die bewirkte Vervollkommnung dieſer Function? Der Ausweg, daß der Beweis für ſolche Behauptungen erſt angebahnt werden ſolle, oder auch, daß er wohl ſchon angebahnt, aber nur noch

nicht erbracht sei, beweist nur, daß der Materialismus auf das Feld der Speculation übergeschlüpft ist mit seiner Definition, während er sich dies Feld doch selber verschließt, da er sonst nur anerkennen will, was sich mit Sinnen wahrnehmen läßt. Gibt er diese seine berechtigte Grundlage auf, die aber doch nicht Philosophie, sondern nur eine für seine Zielpunkte zweckmäßige Forschungsmethode ist, mit welcher er manches was jetzt noch im Geistesleben der Menschen Geheimniß ist, wird zu erhellen helfen können; — beginnt er, speculativ über dieselbe hinauszugreifen, so ist auch er gezwungen Definition nach Beobachtung, und Beobachtung nach Definition zu modeln.

Geist sei Function der Materie. Es ist nicht zu bestreiten, daß die angewirkten Sinneszustände Wirkungen der Materie sind. Das nun aber auf die fraglichen geistigen Processe übertragen heißt sofort der Beobachtung Zwang anthun. Denn Materie wirkt nirgend in die Ferne, sondern immer nur unter unmittelbarer Berührung oder durch eine Wirkungsströmung von Materie zu Materie, welche sich auf jedem Punkte ihres Weges aufhalten, und entweder gradezu materiell wägen oder messen, oder wenigstens rechnungsmäßig qualificieren oder quantificieren läßt. So ist es mit allen Wirkungen der Materie, mit Gravitation, Wärme, Licht, Elektricität, welche scheinbar Wirkungen in die Ferne sind, ebensowohl als mit Adhäsion, Cohäsion, Endosmose, ꝛc. Ist nun damit der Geistesproceß gleichzustellen, welcher z. B. das Netzhautbild verarbeitet zu der Vorstellung von der, Millionen von Meilen entfernten Eruption in der Sonnenatmosphäre? Soll das geschehen — und der Materialismus thut den Sprung, — so widerlegt er damit seine Definition selber. Der Geist wirkt ohne materielle Brücke in die Ferne.

Neben diesen idealistischen und materialistischen Speculationen und denselben gegenüber hat sich vor einigen Decennien die empirische Methode Benekes einen weitgreifenden Einfluß auf die Pädagogik erobert, und Benekes Schüler Dreßler, Dittes u. a. wirken in seinem Geiste weiter. Beneke selbst nannte seine Methode gern die echt naturwissenschaftliche, da es gelte thatsächliche Erscheinungen zu sammeln und auf Wesen, Ursprung und Wirkung zu prüfen.

Beneke findet als Resultat seiner Methode, daß der Geist entstehe und wachse als Summa und Product von Vorstellungen und Willensacten, welche nach und nach gewisse intellectuelle, moralische

und äſthetiſche Urvermögen ausfüllend, die geiſtige Subſtanz bilden.

Dadurch wird einerſeits der Geiſt — dem Idealismus gegenüber — zum bloßen Reſultat der Außenwelt, und zwar höher oder niedriger potenziert, je nachdem mehr oder weniger von ihr in die geiſtigen Urvermögen zuſammenſtrömt, ſo daß er in Entſtehen und Wachsthum abhängig bleibt von ſeiner auf ihn wirkenden Umgebung bis zu völliger Verantwortungsloſigkeit, womit dann aber ſelbſtverſtändlich, obgleich Beneke das nicht zugeben wollte, Selbſtbeſtimmung und ſittliche Freiheit fallen müſſen. Andrerſeits wird der Geiſt durch jene Definition — dem Materialismus gegenüber — zu einem aprioriſchen, in ſogenannten Urvermögen conſtituierten Weſen, welches jedoch ſeine Weſenheit erſt erhalten ſoll durch — mechaniſche — Ausfüllung dieſer Urvermögen mit Spuren, d. h. mit den der Materie conformen und mit derſelben congruenten Sinneswirkungen. So iſt der Geiſt allerdings nicht mehr Function der Materie, wohl aber Product derſelben, alſo Materie ſelber. Auf dem Wege vermeintlicher naturwiſſenſchaftlicher Empirie kommt demnach auch Beneke, denſelben in Speculation verlaſſend, zu rein materialiſtiſchem Reſultat; und beruft er ſich auf Beſtätigung desſelben durch die Beobachtung, ſo thut er nur dieſer wiederum Zwang an um ſeiner Definition willen, indem er aus dem Auge läßt, daß ſeine mechaniſche Conſtruction des Geiſtes auf Meſſen, Wägen, Rechnen beruhen müßte, und indem er dies von ſich weiſt, weil ihm der Geiſt nicht als etwas materiell meßbares gilt. Die Urvermögen ſollen den Widerſtreit löſen.

Mit dieſen Urvermögen widerſpricht nun aber Beneke grade ſeiner eignen Methode, die er ſelbſt, wie geſagt, mit gewiſſem Stolz als die naturwiſſenſchaftliche bezeichnet. Vermögen iſt Qualität der Subſtanz, nicht die Subſtanz ſelber. Urvermögen ſetzt alſo Urſubſtanz voraus. Geiſt ſoll aber ja nicht in einer Subſtanz, deren Qualitäten Urvermögen (dynamiſche Beſtimmungen Dittes') heißen, gegeben ſein, ſondern erſt die, die Urvermögen als einen Rahmen entweder genau oder nur theilweiſe, in wohlthuender Fülle oder im Uebermaß ausfüllenden Reize der Weltmaterie, die Spuren, ſollen die Subſtanz des Geiſtes ergeben: das iſt Widerſpruch in ſich ſelber. Wirkungen finden wir überall als Reſultate von Kraft, welche Qualität von Subſtanz iſt; Vermögen, die ſich erſt durch ihre Wirkſamkeit die Subſtanz ſchaffen oder anſammeln, ſind undenkbar. Wir kennen das Nordlicht, aber erſt als Thatſache mit einer Reihe von Accidentien;

wir forſchen nach der Subſtanz, deren Qualität es als Wirkung gebiert, und begnügen uns nicht mehr damit, es wie in früheren Jahrhunderten einfach als Thatſache hinzunehmen und als ſelbſtwirkende Urſache, z. B. von Krieg, Peſtilenz ꝛc. ꝛc. für ſich ſtehen zu laſſen. So auch der Menſchengeiſt; wir erleben und üben ſeine Thätigkeit in uns ſelber, und forſchen nach der Subſtanz, deren Qualität dieſe Thätigkeit als Wirkung bedingt. Die Urvermögen ſind nicht die Antwort auf die Frage nach der Subſtanz des Geiſtes; ſie ſind nur Thätigkeit desſelben.

Aber wächſt denn nicht wirklich der Geiſt mit der Anſammlung von Spuren intellectueller, moraliſcher, äſthetiſcher Gattung? Abgeſehen von dem Einwurf, daß damit ſchon der Geiſt vorausgeſetzt iſt, muß man allerdings auf die Frage einmal mit ja, aber eben ſo gewiß andrerſeits mit nein antworten. Der Geiſt kann *nicht* wachſen durch bloße Anſammlung; ſonſt müßten alle Menſchen von gleichen Sinnescapacitäten und von gleichen äußern Bedingungen zur Sinnesreception denſelben Geiſt beſitzen, was doch wohl nicht behauptet werden wird. Sodann würde damit dem Geiſte der Charakter eines in ſich ſelbſt begründeten Organismus, eines ſelbſtbewußten Eigenweſens, abgeſprochen, ohne welchen Charakter er doch nicht etwas ſelbſtändig neben und über der Materie exiſtierendes ſein kann. Eine mathematiſch darſtellbare oder definierbare Gruppierung der anzuſammelnden Spuren verſchlägt dagegen nicht; die neu aufgenommene Spur wird dieſer Anſchauungsweiſe gemäß nur in das ihr — ſo richtig man es beurtheilen kann — zukommende Fach gethan; im gegebenen Fall wird das Fach hervorgenommen und ausgekramt —: der aber das alles beſorgt, muß zwar wohl der Regiſtrator ſein, iſt aber nicht der Geiſt, denn der iſt ja wohl oder übel geordnet in den Fächern untergebracht. Die Gruppierung der Spuren kann alſo nicht die Qualität eines organiſchen Geiſtes erſetzen. *Ja* — antwortete ich auf jene Frage, wenn mit ihrem Inhalt eine Nachſchöpfung der Welt in ihrer Ordnung und Geſetzlichkeit gemeint ſein kann. Dann iſt der Menſchengeiſt ein von vornherein Schaffendes, und ein Wachsthum der Schöpfungskraft durch fortgeſetzte Nachſchöpfung und durch daraus naturgemäß ſich ergebende Neuſchöpfung durchaus annehmbar. Nur läßt die Spurentheorie dieſe Deutung nicht zu, weil nach ihr die Welt das Wirkende, die Spur und folgeweiſe der Geiſt ihre Wirkung, — die Welt der Schöpfer, und zwar obendrein unfreiwilliger-

maßen, die Spur, alſo auch deren jeweilige Summa: der Geiſt, ihr Geſchöpf iſt.

Eine wahrhaft naturwiſſenſchaftliche Methode kann nicht zu ſolchen Reſultaten führen, kann aber auch überhaupt nicht erwarten den Geiſt zu definieren, und wenn ſie noch ſo vorſichtig vor übereilter Speculation ſich hüten wollte. Sie muß immer zu einer Schranke der Beachtung gelangen, und da muß dann, wenn nicht halt gemacht werden ſoll, der Sprung in das Dunkel gewagt ſein. Kants außerſinnliche Vorausſetzungen im Geiſte vor aller Erfahrung; der Satz des ſpäteren Idealismus: Geiſt iſt Welt; der materialiſtiſche Geiſt als Function der Materie; Benekes Urvermögen u. ſ. w. ſind ſolche Sprünge ins Dunkel über die mehr oder weniger zuverläſſige Grundlage der Beobachtung hinaus. Aber ſchon die Beobachtung ſelber, die bisher von mir noch als zuläſſige Baſis zugegeben iſt, hat ihre Bedenken.

Wie Beneke es geradezu ausſpricht, werden unſtreitig die Philoſophen ihre Beobachtungen wenn nicht ausſchließlich, ſo doch immer in recht bedeutendem Maße an ſich ſelber machen. Selbſtbeobachtung als Grundlage pſychologiſcher Erkenntniß iſt nur in gewiſſen Richtungen möglich, nämlich in denen, wo es ſich um directe, wahrhaft ſelbſtändige Aeußerungen unſeres Selbſtbewußtſeins handelt. Da ſitze ich verſunken in meine Gedanken — und werde mir plötzlich bewußt, daß neben mir die Uhr ſo eben 7 geſchlagen hat; ich habe mich nämlich gewöhnt, ſolche Schläge immer zu gruppieren, ſo daß ich z. B. 7 Schläge als 2. 3 + 1 höre. Die Wahrnehmung hatte ich im Augenblick ihrer Realität nicht gemacht; aber ſie war mir nicht verloren gegangen, ſondern tauchte im Geiſte auf, als bald nachher der denſelben gerade in anſpruch nehmende Gedanke ſein Intereſſe erſchöpfte. Geſchieht dies erſt ſpäter, ſo verliert im ſelben Maß der Geiſt das Intereſſe an jener während der Dauer des andern Intereſſes veranlaßten Wahrnehmung und ſie geht ihm verloren. Ich gehe an einem Menſchen vorüber, und weiß plötzlich nachher, wo er nicht mehr vor meinem leiblichen Auge ſteht, daß es der und der geweſen iſt. Da ſuche ich meinen Hut, obgleich ich denſelben ſchon auf dem Kopfe habe. Zerſtreutheit nennt man ſolche Vorkommniſſe. Die kann man an ſich ſelber ſehr wohl ſtudieren, weil das nachträgliche Bewußtwerden derſelben erlaubt, die volle Energie der Beobachtung ihnen zuzuwenden. Aber in allen andern Fällen haben Benekes Gegner Recht, wenn ſie ſagen — wie Karl Schmidt, Waitz u. a. thun —,

daß der Geiſt ſich nothwendig in zwei Theile ſpalten muß, um einen pſychiſchen Vorgang in ihm ſelber zu beobachten, und daß dieſer letztere dadurch nothwendig an derjenigen Intenſität verlieren muß, welche ihm naturgemäß eigen iſt, zu ſeinem Weſen gehört, und auch nothwendigerweiſe vorhanden iſt, ſobald er nur nicht von ſeinem eignen Träger beobachtet werden ſoll. Das gibt Beobachtungsfehler, um ſo mehr, weil das Beobachtende nicht das Abſolute, ſondern ſelbſt nur wieder der Geiſt iſt in einem neuen, zu dem beobachteten hinzukommenden Zuſtande, welcher ſelbſt erſt wieder beobachtungsmäßig geprüft werden müßte, um über jenen Zuſtand das wahre Licht zu geben. Eine Reihe ohne Ende. Selbſtbeobachtung müßte vervollſtändigt, controliert und corrigiert werden durch Beobachtung an andern Menſchen; aber die hat auch ihre Schranken, inſofern das fremde Geiſtesleben im einzelnen Falle dem Beobachter mehr oder weniger verhüllt bleibt wegen der größeren oder geringeren Klarheit der Communication. Beobachtung der einzelnen Fälle in fremden Menſchen muß deshalb von ebenſo zweifelhaftem Erfolg bleiben, als die Beobachtung des ſpecifiſchen Einzelfalles, die Beobachtung ſeiner ſelbſt.

Alſo **nicht** Speculation — und auch **nicht** Beobachtung? Nein; nur letztere bloß nicht als Beobachtung von weniger oder mehr Einzelfällen, ſondern als Beobachtung der Geſammtheit der Einzelfälle. Wie iſt die zu gewinnen, fragt man, während man wahrſcheinlich zugibt, daß ſie, wenn ſie möglich wäre, den ſicherſten Weg abgäbe. Ich halte ſie gegeben in der Sprachwiſſenſchaft, die mehr und mehr fähig wird, die Entwickelung der Sprache, nicht dieſer oder jener einzelnen Volksſprache, ſondern der Sprache an ſich, nachzuweiſen. Dadurch wird die Forſchung nach der Subſtanz des Geiſtes auf das hiſtoriſche Feld hinübergeführt, und dieſe hiſtoriſche Methode zur Definierung der Geiſtesnatur iſt es, welche ich glaube als die allein fruchtbare der ſpeculierenden wie der empiriſch-naturwiſſenſchaftlichen gegenüberſtellen zu ſollen. Fruchtbarer muß die Methode ſein einmal, weil Geiſteszuſtände und Geiſtesentwicklungen, die im einzelnen lebenden Individuum ewig flüſſig bleiben müſſen, in den Geiſtesdenkmälern der Geſchichte, d. h. der Menſchheit in einem gewiſſen Grade der Kriſtalliſation erſcheinen, ohne wie Mumien zerſtäuben zu müſſen wenn man ſie berührt, auseinanderlegt und wieder combiniert; welche im Gegentheil in neuem Leben friſch aufblühn wenn ſie von jungem Geiſtesſtrome befruchtet

Digitized by Google

werden; ſodann weil die damit gegebenen Unterſuchungsgegenſtände allein eine wahrhaft objective Prüfung zulaſſen im Gegenſatz zu der ſo leicht ſubjectiv beeinflußten Beurtheilung von Eigenzuſtänden oder von Zuſtänden an lebenden, ſchon durch die Thatſache des Beobachtetwerdens irritierten Nebenmenſchen. Ich bin nicht der Meinung, als müſſe die Sprachwiſſenſchaft ſchon jetzt im ſtande ſein, die Frage nach der Subſtanz des Geiſtes zu löſen; deß vermeſſen ſich die W. v. Humboldt, Pott, Schleicher, Bopp, Steinthal, Max Müller, Geiger ꝛc. ꝛc. noch nicht. Aber wer ihren Forſchungen nachgeht, wird ſich nicht verhehlen können und wollen, daß ſie auf dem directen Wege jenem Ziele entgegen ſchreiten, ja, mit klarem Bewußtſein ihm entgegen ſtreben. Auch auf dieſem Wege ſind Irrthümer möglich; aber durch das Zuſammenarbeiten ſo vieler Geiſter an demſelben objectiv zugänglichen und behandlungsfähigen Stoff in demſelben Sinne beſeitigen ſie ſich nach und nach. Auch hier kommen ſpeculative Sprünge vor und ſind namentlich im Beginn der Sprachforſchung dieſer Richtung verſucht worden, wenn z. B. die Sprache als ein Product menſchlicher Uebereinkunft, oder als mit Nothwendigkeit entſtehendes Bild des Angeſchauten (durch alle Sinne), oder als Product von Schallnachahmung, oder als Befreiungsact der Seele, der dieſe mit Uebermächtigung bedrohenden Sinneserfahrung gegenüber, ꝛc. ꝛc. aufgefaßt werden ſoll; aber ſolche Sprünge werden eliminiert durch die immer folgerichtiger ſich aneinanderreihenden Thatſachen der Sprachentwicklung bis ins graue Alterthum zurück. Leider ſtehen dem Forſcher keine Sprachdenkmäler aus der Zeit des wirklichen Beginns der Sprache zu gebote; wenn aber die Entwicklungsreihe bis zum älteſten noch vorhandenen Sprachproduct ſo lückenlos als möglich hergeſtellt ſein wird, ſo bedarf es dann keiner ſpeculativen Sprünge bis zum Sprachbeginn zurück, ſondern nur einer vorurtheilsfreien, d. h. rein objectiv auf das erkannte Entwicklungsgeſetz ſich gründenden Weiterführung jener Reihe bis zu demſelben hin. Dann auch kann die Beobachtung des Kindes in der Wiege hinzutreten. Deſſen Sprachbeginn und Sprachentwicklung wird zwar beeinflußt durch ſeine Umgebung, aber erſt je länger deſto mehr; die Anfänge des Kindes ſtehen der ganzen Erſcheinungswelt und ſo auch der von ihm wahrgenommenen Sprache der Erwachſenen durchaus gleich objectiv gegenüber, und das Verhalten des Kindes kann bis zu gewiſſem Grade als Correctiv die-

nen für die Rückſchlüſſe aus jener Entwicklungsreihe auf den Beginn der Menſchenſprache überhaupt.

Dieſe Methode iſt dann erſt die echt = naturwiſſenſchaftliche Methode. Sie ſtrebt zunächſt die Thatſache zu erkennen mit allen ihren Accidentien und forſcht dann nach Urſache, Geſetz und Conſequenz. In bezug auf unſre Frage ſtehen wir noch bei der Exploſierung der Thatſache mit ihren Erſcheinungen, und wenn Geiger (Urſprung der Sprache, pag. 141) ſagt: „Die Sprache hat die „Vernunft erſchaffen; vor ihr war der Menſch vernunftlos," — ſo bin ich zwar wohl geneigt dieſer ſeiner Folgerung auf Grund ſeiner Forſchung zuzuſtimmen, muß aber zugeben, daß das vielleicht vorerſt noch als bloße individuelle Ueberzeugung Einzelner gelten muß von etwas, das als Endreſultat exacter Forſchung ſich völlig noch erſt zu beweiſen hat. Eines aber ſcheint mir bereits feſtzuſtehen, daß der Weg dieſer hiſtoriſchen Spracherforſchung direct in die Werkſtatt des Geiſtes führt, wie er im Individuum ſich bethätigt und im Menſchengeſchlecht von jeher ſich bethätigt hat, und zwar um ſo ſicherer, je gewiſſer ſich in der Sprache, wie ſie jeweilig allgemeingültig iſt, der Geiſteszuſtand der Menſchheit jeweilig ſich vollkommen ausprägt ohne die individuellen Schwächen und Schwankungen in den einzelnen Menſchen.

Das heißt aber nichts anderes, als daß Sprachanſchauung Anſchauung vom Geiſte iſt. Denn da uns das ſaïſiſche Bild noch verſchleiert iſt, müſſen wir uns ja begnügen mit dem Faltenwurf, der ſeine Geſtalt zwar verhüllt, aber auch andeutet, indem er durch dieſelbe bewirkt wird. Der Schöpfer wird angeſchaut, wenn man ihn ſchaffen und ſein Geſchöpf mehr und mehr vervollkommnen ſieht.

Dieſe ſchaffende Thätigkeit des Geiſtes ſcheint mir das Moment zu ſein, womit der nächſte Schritt über jene oben bezeichnete Schranke der Beobachtung hinaus zu thun wäre. Der Sinneseindruck wird zur Wahrnehmung des ſeiner ſelbſt bewußten Geiſtes, und dieſer ſchafft aus ihr ſeine eigne Welt in Nachſchöpfung der realen unter allmählicher Erkenntniß von deren Exiſtenzbedingungen, ſo wie in Neuſchöpfung ſeiner eignen Ideenwelt nach ſeinem eignen Geſetz. Beides iſt von allem Anfang an ſeine freie Geiſtesthat, und dieſe vollendet ſich in der Schöpfung der Sprache, welche die ſelbſtgeſchaffene Welt darſtellt, ſo daß ſie nicht bloß von den Nebenmenſchen objectiv betrachtet, ſondern auch ſubjectiv von dem Menſchen ſelber

als Object geprüft, corrigiert und vollendet werden kann. Dieſe Gedanken habe ich ausführlicher behandelt als das hier am Platze iſt in einer Monographie: Ueber Sinneswahrnehmung und deren Entwicklung zur Intelligenz. (Braunſchweig. C. A. Schwetſchke und Sohn (M. Bruhn) 1872). Ich fühle hier nur die Nothwendigkeit, die Einführung des Gedankens der ſchaffenden Thätigkeit des Geiſtes an der Grenze der bis zu dem einen Punkte zugeſtandenen Beobachtung zu rechtfertigen wider die Frage, ob das nicht auch Speculation ſei, die ich oben verworfen habe. Speculation iſt das nicht, ſondern nur die, ſchärfer gefaßte Bezeichnung der Thatſache, welche grade durch die oben gerügten Speculationen hat erklärt werden ſollen.

Wir ſtehen beim Sinneseindruck. Er iſt nachzuweiſendermaßen nichts als ſpecifiſcher Zuſtand des Sinnesnerven, der, obgleich hervorgebracht durch Einwirkung von außenher, doch *an und für ſich keinerlei Qualität mit der Außenwelt gemein hat*, ja, für den Geiſt, der etwas draus machen ſoll, ſelbſt nothwendig Außenwelt iſt. Nun ergibt ſich als nächſte Stufe die Wahrnehmung. Sie iſt Geiſtesproduct, und in dieſem Geiſtesproduct ſpielen plötzlich Qualitäten der Außenwelt ihre Rolle. Der Sinneseindruck vom Baum iſt das winzigkleine, umgekehrte, ja, verſchränkte, durch optiſche Mängel des Auges mehrfach getrübte Netzhautbild desſelben, welches obendrein bald, nachdem die äußere Urſache des Bildes aus dem Geſichtsfelde verſchwindet, erliſcht. Die Wahrnehmung aber lebt im Geiſte als eine reale Exiſtenz mit den und den Raum-, Geſtalt-, Theil-, Farbequalitäten ꝛc. fort, als eine Exiſtenz, die ihm mehr oder weniger vollkommen jeden Augenblick zu gebote ſteht, dem Zeichner ſo ſehr, daß er ſie aus der Erinnerung zeichnen kann. Das iſt doch Thatſache, und ich — ſuche mit jenem Worte nicht auf dem Wege der Speculation eine Erklärung für den Uebergang des Sinneseindrucks zur Wahrnehmung, ſondern ich *nenne* ihn nur: *Schaffen*. Ich bin mir dabei bewußt, daß ich damit dem Geiſte eine höchſt mögliche Potenz zuſchreibe. Aber kann man denn beſtreiten, daß die Wahrnehmung, das rein geiſtige Product aus dem Subſtrat der Sinneswahrnehmung, mit allem Qualitäteninhalt, der nur irgend durch die Pforte der Sinne hinzufließen will, ausgeſtattet, eine wirkliche Schöpfung iſt, die nun gleichberechtigt als immaterielle Welt der materiellen Welt gegenüber zu ſetzen nicht vermieden werden kann? Vergleicht nicht der Maler ſein Vorſtellungsbild, welches er

ſich durch Anſchauen des Modells im Geiſte geſchaffen, wieder und wieder mit dem vor ihm in voller Materialität ſitzenden Modell, bis er den Griffel zur Hand nimmt? Verfährt nicht der Tondichter, der Bildhauer ebenſo, welche ihr materiell vor ihnen klingendes oder ſtehendes Product ſo lange meſſen an dem Ideal, das ihnen als Vorbild, geſchaffen aus Perceptionen, welche früher waren, in der Phantaſie lebt? Zwar finde ich nicht Schatten unter der immateriellen Schöpfung: Baum, und auch pflücke ich nicht Früchte von derſelben zur Stillung von Hunger oder Durſt; aber darin beruht ja grade der Gegenſatz zwiſchen Geiſt und Materie, daß erſterer, obgleich gebunden an die lebendige Materie unſers Leibes, doch völlig unabhängig von derſelben auf dem Gebiet des Vorſtellens mit ihr ſchaltet. Dieſe Anſchauung zwingt dann nur zu einer einzigen Annahme, nämlich zu der des Selbſtbewußtſeins als Grundqualität des Geiſtes. Und auch das iſt keine Speculation, ſondern nur der gebräuchliche Name für die Exiſtenz einer Potenz in uns, die nun einmal Geiſt heißt. Exiſtiert der Geiſt, ſo weiß er ſich allem außer ihm entgegen-, oder vielleicht richtiger: gegenübergeſetzt. Weiß er das einmal nicht, ſo befindet er ſich entweder im Zuſtande der Ruhebedürftigkeit, des Schlafes, oder er iſt temporär oder dauernd in ſeinen Functionen oder in ſeinen Exiſtenzbedingungen geſtört, in Ohnmacht wie in Wahnſinn. Darum erwacht auch trotz der Volksanſicht das Selbſtbewußtſein nicht erſt zu irgend einer Zeit nach der Geburt des Menſchen, ſondern mit dem Geiſt iſt es von Beginn da und wächſt mit dem Geiſte und ſeiner wachſenden Schaffenskraft. Im Moment des ſogenannten Erwachens äußert das Selbſtbewußtſein ſich nur zum erſtenmale ſo deutlich, daß die mehr oder weniger ſtumpfe Beobachtung der Erwachſenen endlich Notiz davon nimmt.

Schafft denn der Geiſt die Wahrnehmung, ſo ſchafft er naturgemäß die Sprache, und hält in dieſem, ſelbſt wieder ſinnlich wahrnehmbaren Eigenproduct ſein Wahrnehmungsgeſchöpf mit deſſen Qualitäten feſt. Das neugeborne Kind in der Wiege öffnet, wenn es wacht, alle Thore ſeiner Sinne — und nimmt ein „All“ wahr, in dem es noch nichts ſondert. Bald wendet es Auge, Ohr ꝛc., bald reckt es Kopf, Hand, Körper hiehin und dahin zum Beweis, daß es in dem All zu diſtinguieren beginnt. Es beginnt die Bewegungen des eignen Körpers mit Luſt zu üben und das gibt ihm immer

weitere Sonderung unter dem Wahrgenommenen an die Hand. Es macht die Erfahrungen vom Etwas außer ihm, vom Raume, von der Causalität ꝛc. und beweist das deutlich durch Mienen und Geberden. Es macht die wahrgenommenen Bewegungen, die es vor allem interessieren, weil sie vor allem die Sonderung des Einzelnen aus dem All erleichtern, mit Händen und Füßen, mit Gesichtsmuskeln — und endlich mit den feinstorganisierten Bewegungswerkzeugen des Leibes, den Sprechorganen, nach — und der Sprachlaut ist da. Unverständliches Lallen — und doch sicherlich für das Kind, das sich in der Wiege unermüdlich daran ergötzt, ebenso gewichtige Sprache, als die abstracteste mathematische Formel für den höchst entwickelten Geist. Der Sprachlaut wird articuliert, und es entsteht die Lautcombination ma, gewiß der universelle erste Sprachact der Kinder, seit die Kindheit die Sprachlaute der Erwachsenen von vornherein als Element ihres wahrgenommenen „Alls" mit hinnimmt. Die Reduplication ma ma ist nun ja nicht grade nothwendig die Mutter; aber eben so gewiß ist es nicht rein zufällig, wenigstens ist es eine der lieblichsten Deutung fähige Erscheinung, daß der erste articulierte Sprachlaut des Kindes sich auf die Mutter überträgt, sich mit der Wahrnehmung des lieben Gesichtes, das Tag und Nacht über dem Kinde wacht, associiert, weil er von der Mutter auf sich bezogen wird. So ist auch diese Association des ma ma mit der Wahrnehmung von der Mutter, welche denn doch augenscheinlich weder Uebereinkunft, noch innere Nothwendigkeit der Verwandtschaft zwischen dem Sprachlaut und der wahrgenommenen Mutter, noch Schallnachahmung, noch Selbstbefreiung der Kindesseele zum Urgrunde haben kann, ein Beweis, daß die Gleichzeitigkeit der Perception, d. h. der Nachschöpfung der Außenwelt durch den Geist, und der Schaffung des Sprachlautes diesen zum Namen für jene stempelt.

Diese Beobachtungen am Kinde zusammengehalten mit den Resultaten der heutigen Sprachforschung, welche die Enthüllung des Ursprungs der Sprache an sich erstrebt, scheinen mir das frei schöpferische Arbeiten des Menschengeistes zu beweisen. Die Sprachforschung findet als älteste Sprachformen (Wurzeln) Verbbegriffe, deren Inhalt vorherrschend, fast ausschließlich Begriffe von Thätigkeiten sind, welche sich der Gesichtswahrnehmung darbieten. Ehe aber der Mensch zur Sprache gelangt ist, hat er unstreitig, ebensowohl wie heute das Kind in der Wiege, lange vorher begonnen, den Gesammteindruck von der Außenwelt zu sondern in Gruppen, in Individuen.

Naturgemäß war es das vegetative Leben in Ernährung und Fortpflanzung, welche zuerſt das wichtigſte Intereſſe des Menſchen war, und die niedern Sinne, Getaſt, Geſchmack und Geruch hatten die Aufgabe, das Zuträgliche vom Unzuträglichen zu ſcheiden. Ein Nachweis dieſer urſprünglichen Richtung iſt noch in der Neigung des Kindes vorhanden, alles in den Mund zu ſtecken; namentlich aber zeichnen ſich die Naturvölker unſrer Tage noch durch große Diſtinctionsfähigkeit in der Sphäre dieſer Sinne aus. Es iſt dann aber endlich einmal ein Uebergang geſchehen zu der Erfahrung, daß in der Geſichtswahrnehmung ein weit feineres Organ der Unterſcheidung gegeben ſei, welches weit ſchärfere und mannigfaltigere Differentiierung des Sinneseindrucks, der Wahrnehmung möglich mache. Auf dieſer Stufe der Entwicklung, ſagt Geiger, trennte ſich der Menſch vom Thier: es entſtand die Sprache. Der erſte Sprachlaut mag ganz wohl durch einen thieriſchen Laut, wie er mit der nachgeahmten Miene verbunden war, hervorgerufen ſein, und hätte ſich dann mit einer Wahrnehmung verknüpft, in welcher Gehör- und Geſichtswahrnehmung zuſammengeſtrömt waren; aber in demſelben Maße, wie die Geſichtswahrnehmung mehr und mehr das Werkzeug der fortſchreitenden Sonderung des Wahrgenommenen wurde, breitete ſich der Sprachlaut vorzugsweiſe über das Gebiet der Geſichtswahrnehmung aus, und noch heute beherrſcht der Geſichtsſinn unſre Sprache, indem die übrigen Sinne verhältnißmäßig wenig Begriffe geliefert haben.

Die Sprache ſchuf den Begriff, die Begriffe. Der erſte, unarticulierte Sprachlaut verknüpfte ſich mit einer Wahrnehmung. Dieſe war flüſſig, vergänglich; der Sprachlaut machte ſie zum dauernden Geiſtesgeſchöpf, inſofern ewig, als die Wahrnehmung, ſo lange der Sprachlaut ſie unverwechſelbar vertrat, immer ſicher reproduciert werden konnte. Blieb aber der Sprachlaut unverändert derſelbe, ſo verknüpfte er ſich nacheinander mit aufeinander folgenden Wahrnehmungsſonderungen, und keine war durch den jedesmal mit ihr aſſociierten Sprachlaut von den anderen geſchieden; es gibt wirklich Sprachproducte von großer Vieldeutigkeit, welche ſehr wenig verwandte Begriffe benennen, und das wird nicht anders erklärt werden können, als daß die verſchiedenen Deutungen nicht unmittelbar auf einander folgen, ſondern Glieder aus einer Entwicklungsreihe ſind, aus welcher die Zwiſchenglieder verloren gegangen. So auch produciert das Kind ſein ma ma oder andere Lautcombinationen eine Zeitlang den

verſchiedenartigſten Wahrnehmungen gegenüber, alle damit bezeichnend, aber doch nicht in dem Sprachlaut ſondernd. Da jedoch eine Mannigfaltigkeit von Sprachlauten ſich fand, neben den 5 Vocalen und dem Lippenlaut der Zungen- und der Kehllaut; da die erſteren umlauteten und ſich zuſammenſetzten, die letzteren ſich differentiierten in ſtumme, gehauchte und flüſſige Conſonanten, die ſtummen ſich wieder ſchieden in weiche und harte, die gehauchten in aspiratae und eigentliche Hauchlaute, ſo ergab ſich damit ſchon ein unerſchöpfliches Feld der Variation des Sprachlautes durch Combination der Einzellaute unter einander. Dazu kam aber noch eine ebenſo unerſchöpfliche Variabilität des Sprachlautes in Pronunciation desſelben, — unſer officielles, deutſches Alphabet von 23 Buchſtaben erſchöpft dieſelbe ja durchaus nicht; — dann noch Gruppierung der combinierten Sprachlaute in Silben, Combinationen 2ter und 3ter ꝛc. Ordnung in Zuſammenſetzung bereits für ſich beſtehender Combinationen ꝛc. —: ſo ergab ſich eine Differentiierungsfähigkeit des Sprachlautes entſprechend der Differentiierung der Wahrnehmung. Durch Permutation geben 23 Laute ſchon beinahe 15,000 Trillionen Lautverbindungen, und wenn man nur je einen Vocal mit je 1, 2, 3 Conſonanten verbinden will, ſo ſind dadurch ſchon mehr als 4000 Worte zu gewinnen. So war es möglich für jede Differentiierungsſtufe der Wahrnehmung einen geſonderten Sprachlaut zu fixieren, der ſelbſt aus demjenigen abgeleitet ſein konnte, welcher den allgemeineren vorhergehenden Wahrnehmungsinhalt benannte, aber allerdings nicht aus demſelben abgeleitet zu ſein brauchte: das Wort konnte den Wahrnehmungsinhalt auf jeder Sonderungsſtufe feſt und beſtimmt decken. *Das Wort gebar den Begriff*, da es ihn unverwechſelbar feſtzuhalten möglich machte. Das Wort machte es möglich, die Entwicklungsreihe vom erſten allgemeinen Begriff bis zum detaillierteſten Sonderbegriff hin neben einander zu betrachten, gemeinſames als Eigenſchaft, ſonderndes als Scheidungsmerkmal zu erkennen; es machte es möglich, die Begriffe einander zu attribuieren, zu prädicieren. Das Wort machte es möglich, von der Grundlage des Wahrnehmungsbegriffs aus in fortſchreitender Sonderung der Qualitäten desſelben unter ſchrankenloſer Diſtinction und Abſtraction den Begriff in die Höhe immaterieller Weſenloſigkeit zu erheben, d. h. eine dem Geiſt abſolut eigenthümliche neue Welt zu ſchaffen neben, in und über der Wahrnehmungswelt, die den Anſtoß dazu im Sinneseindruck geliefert.

In dieſem Sinne iſt das Wort Geigers: Die Sprache hat die Vernunft erſchaffen, zu verſtehen. Das iſt dann nicht mehr Speculation, ſondern Reſultat der hiſtoriſchen Aneinanderreihung der Thatſachen, beſtätigt durch die Beobachtung der Lebenden.

Ich habe es an dieſem Orte weſentlich mit der intellectualen Seite des Geiſteslebens zu thun. Aber auch die moraliſche, äſthetiſche und religiöſe Seite des Geiſteslebens will man mehr und mehr auf hiſtoriſchem Wege zu erfaſſen ſtreben, und auch da wird die Sprachforſchung das weſentliche thun müſſen, da einmal im Wort aller Geiſtesinhalt verkörpert iſt, in demſelben vergleichbar wird und ſeine Vervollkommnungsfähigkeit beſitzt, und da anderſeits kein andres Denkmal früherer moraliſcher, äſthetiſcher, religiöſer Entwicklungen gegeben iſt als die Fixierung derſelben in der Sprache. Als der Begriff „Jagdbeute“ noch die Terminologie des Thierreichs beherrſchte, gab es in bezug auf Thier noch kein Mein und Dein, denn Thier war ja Jagdbeute. Als aus dieſem Begriff ſich die Begriffe Wild und Vieh ſonderten, war die Eigenthumsvorſtellung ſchon da; Vieh heißt beiſpielsweiſe lateiniſch pecus, welches Wort mit pecunia=Beſitz, ſpeciell: Geld zuſammenhängt. Aehnliche Etymologien bieten alle alten und neuen Culturſprachen: griechiſch ktenos=Beſitz=Hausvieh; engliſch cattle=Herdenvieh aus capital=Geldbeſitz ꝛc. Zum mindeſten aber in bezug auf die Intelligenzentwicklung des Geiſteslebens wage ich zu behaupten, daß Sprachanſchauung die Anſchauung vom Geiſte und von ſeinem Schaffen iſt. Darin iſt denn allerdings auch ſchon mitbehauptet, daß es im Sprachanſchauungsunterricht ſich weſentlich um den Wahrnehmungs- und Begriffsinhalt, um die Differentiierung, die Combinierung und die Neuſchöpfung dieſes Inhalts in der Sprache und durch dieſelbe handelt.

Die Frage nach der Geſtaltung des Sprachunterrichts hat noch eine andre Seite. Der Sprachunterricht muß auch dem nationalen Drange gerecht werden, der, nie erſtorben in unſerm Volke, wenn auch zeitweiſe, auch lange Perioden hindurch unter die Aſche gebannt, jetzt in heller freudiger Flamme zum Himmel aufloht und alle Strebungen unter uns adeln und durchgeiſtigen will. Deutſchland darf ſagen, daß ſeine Schule national iſt, war und ſein wird. Wenn aber hineingegriffen wird in das innere Getriebe derſelben,

um diesem eine neue Gestaltung zu geben, so fragt man mit allem Fug und Recht: Wie stellt sich das Neue zu der Forderung, daß die Schule alles pflegen soll, was Gutes, Schönes und Großes im deutschen Nationalwesen lebt und wirkt? Um so nothwendiger ist diese Prüfung, weil nach dem herrlichen, gottgesegneten Aufschwunge unseres Volkes im Kampf wider den überrheinischen Erbfeind in dem neubegründeten Kaiserreich deutscher Nation der Kampf wider den innern Reichsfeind beginnt, weil unser Reich nicht mehr das „heilige römische Reich" sein, weil es nicht mehr von „über den Bergen her" sich gängeln lassen will. In diesem Kampfe ist der deutschen Schule das Banner anvertraut, der deutschen Schule von der Elementarschule bis zur Universität, vom Abc-Buch bis zum erhabensten Literaturproduct, vom Groschenbilderbogen bis zum großartigsten Kunstdenkmal. Dieses Banners muß sich alles bewußt sein, was in jenem Kampfe seinen Platz würdig ausfüllen will.

Die Muttersprache ist eine der wichtigsten Grundlagen nationaler Bildung.

Durch all ihr Lehren und Erziehen soll die Volksschule echte Vaterlandsliebe, ein wahrhaftiges, gemeinsinniges Interesse an allen vaterländischen Dingen pflegen, also auch durch ihren Unterricht in der Muttersprache. Aber die Muttersprache steht mir in dieser Beziehung nicht einfach in gleicher Reihe mit den übrigen Unterrichtsfächern der Volksschule; eine auch nur etwas eingehendere Betrachtung wird ihr den Rang eines hervorragenden Factors dessen anweisen, was die Schulerziehung an nationaler Bildung hervorzubringen vermag.

Nationale Bildung ist die einzig natürliche Grundlage und die mächtigste Triebkraft für die harmonische Entwicklung aller intellectuellen, moralischen und religiösen Kräfte des Menschengeistes. Diese harmonische Entwicklung bedeutet mehr als die Hervorbringung einer wandelnden Encyclopädie des Wissens und eines pharisäischen Tugendspiegels, bedeutet vielmehr die größtmögliche Vertiefung aller Entwicklung in Durchdringung derselben durch die Idee der Humanität, welche wir unserm Heiland nach christlich nennen. Nun wollen wir gewiß nicht sagen, daß allein und ausschließlich deutsches Wesen human und christlich sei. Wenn wir aber unsre Schüler unbillig und ungerecht zu beurtheilen fürchten müssen, so lange wir sie ausschließlich individuell betrachten, ohne ihre Haltung unter Geschwistern, Mit-

BIBLIOTECA NAZ. ROMA VITTORIO EMANUELE

Digitized by Google

schülern, in der Familie und auf der Straße ꝛc. zu kennen, weil erst das Leben in der Gesellschaft nicht bloß der Gradmesser, sondern gradezu Ursprung und Grundlage aller geistigen Entwicklung ist; wenn sodann auch diejenige Lebensgemeinschaft, aus welcher heraus unsre Schüler zu uns kommen, die Familie, ihren geistigen Inhalt als Individualität aus dem Complex von Familien schöpft, den wir die Nation heißen, — wie sich denn grade in unsrer Nation, die so lange, lange in ihrer Gesammtheit der Formen entbehrte, in denen sie ihren herrlichen Lebensinhalt hätte ausprägen können, alles was sich an wahrer geistiger Entwicklung in vereinzelten gesunden Staatenbildungen, in vereinzelten tüchtigen wissenschaftlichen, künstlerischen, industriellen, socialen Bestrebungen herausbildete, in das Heiligthum der Familie versteckte und im verborgenen sich verkörperte im gesammten Volkserziehungswesen vom Abc bis zur Universität und bis zur Militärdienstzeit, so sehr im verborgenen, daß mancher ohne Hoffnung für unser Volk in die Zukunft schaute, bis es plötzlich wie durch Zauber aus seiner Verhüllung hervorbrach in der Pracht und dem Glanze unerschöpflicher und unwiderstehlicher Nationalkraft; — wenn also für den Einzelnen die Familie, für die Familie die Nation die Quelle des geistigen Lebensinhalts ist, so ist andrerseits die Nation auch das größte Lebensgebiet, welches für die echt humane Jugenderziehung nutzbar gemacht werden kann. Denn als ein Erziehungsmoment kann nur das dienen, was dem Zögling verständlich ist in Grundlage, Wesen und Ziel; die fremde Nationalität aber bleibt sogar manchem Erwachsenen ein Buch mit sieben Siegeln, indem er entweder gar kein Urtheil über dieselbe gewinnt, oder im Vorurtheil befangen bleibt, weil er den richtigen Maßstab der Vergleichung nicht gefunden hat. Wie das Individuum nicht für sich allein, sondern nur unter wechselseitigem Geben und Nehmen mit andern Individuen sich auf höhere Stufen der Vollkommenheit sowohl in Intelligenz als in Sittlichkeit hinaufschwingen kann, so sind auch die Völker nur Individualitäten der Menschheit, jede ihren eignen Weg suchend und gehend: nur unter wechselseitigem Austausch vermögen auch sie dem Endziel der Menschheit entgegenzustreben. Aus diesem Wettstreit heraus Erziehungselemente für das eigene Wesen abzuleiten muß dem reiferen Geiste vorbehalten bleiben, so sehr auch Nachrichten über fremde Völker der Jugend interessant sind. Erziehen wir daher unsre Jugend mit klar bewußter Beschränkung in unsrer deutschen Volksindividualität, und

hüten wir uns, da wir ja nicht vermeiden können und wollen, am rechten Orte z. B. vom Größenwahnsinn, von der Verlogenheit, der Raubgier ꝛc. unsrer westlichen Nachbarn zu reden, das anders zu benutzen als zu einem Spiegel und Sporn für jeden einzelnen von uns selber, damit das Urtheil über das Nachbarvolk in unsrer Jugend nicht zum inhumanen Vorurtheil wider dasselbe werde, ganz gegen den Grundcharakter unsrer Volksnatur! Und einer Folie bedarf diese nicht; sie bedarf nur der ihrer selbst bewußten Entwicklung in den einzelnen Individuen unsers Volkes.

So soll die nationale Bildung der Brennpunkt sein, in welchem alle intellectuellen, moralischen und religiösen Entwicklungen zusammenstrahlen, sich auf einen Grundton harmonisieren und sich solchergestalt wechselseitig kräftigen und adeln.

Es gibt freilich Männer, welche im Ernst die Völkerindividualitäten leugnen, unter Berufung darauf, daß die gesammte Menschheit in Intelligenz und Sittlichkeit ein gemeinsames Endziel habe, so daß es diesem Ziel gegenüber nur Einzelindividuen gebe. Verlangen sie aber, daß deshalb nun die Erziehung auch kosmopolitischer Art sein solle, so beweisen sie damit, daß sie nicht Pädagogen sind. Kinder stellt man nicht ungestraft auf die Höhen der Menschheit; entweder faßt sie ein Schwindel und sie versagen die Umschau ganz und gar, oder sie sind von robusterer Geistesart und lernen das leere Schwatzen, — beides weder national noch kosmopolitisch.

Mehr Gefahr droht unsrer Schule von der Seite des Confessionalismus. Bekenntniß dessen, was man durch aufrichtiges Nachdenken über göttliche Dinge an religiöser Ueberzeugung erworben hat, ist tiefernste Gewissensthat jedes einzelnen Menschen. Weil aber niemand seinem Nebenmenschen dies Nachdenken abnehmen kann, soll und darf in dieser Richtung nichts gethan werden, als dem hülfsbedürftigen Mitmenschen helfen in seinem Forschen nach der Wahrheit. Solche Hülfsbedürftige sind unsre Schüler; mehr als helfen kann und darf unsre Aufgabe in bezug auf die Bekenntnißfrage nicht sein. Daß damit zugleich gesagt sein sollte, wir Lehrer hätten uns zu stellen als wären wir bekenntnißlos, kann dem im Ernste nicht entgegengeworfen werden, denn naturgemäß kann niemand, der ein ehrlicher Mann ist, den Mitmenschen auf einen andern Weg leiten, als den er selbst für den richtigen erkannt hat; und wir zeugen in Erfüllung heiliger Pflicht, wo wir geprüft und erkannt haben. Aber das Auf-

drängen einer Confession ist etwas ganz anderes. Obgleich zu echter Frömmigkeit durchaus nicht irgend eine bestimmte Gestalt der Confession nothwendig ist, da „in allerlei Volk, wer Gott fürchtet und Recht thut, ihm angenehm ist," und da die Confession des einzelnen Menschen um so mehr dem Wandel unterworfen ist, je mächtiger und tiefer sie als seine eigenste Gewissensthat sein ganzes Wesen beherrscht und durchdringt, weil er selber als der Unvollkommene der Vollkommenheit zustrebt, gibt es eine Ueberfülle von Confessionen, deren Anhänger je die ihrige als unfehlbar, als unbedingt nothwendig zur Seligkeit anpreisen, und deshalb mit allen Mitteln zu allgemeiner Anerkennung bringen möchten. Meinen sie es ehrlich christlich, so ist nur etwa menschliches Irren zu beklagen. Haben sie aber eigensüchtige Nebengedanken bei ihrem Eifer um den Glauben, so trifft sie die schwerste menschliche Verantwortung: das Wehe Jesu Christi über die, durch welche Aergerniß kommt. Welches Aergerniß ist aber entsetzlicher als das, die Menschen zu lehren, die eigne Gewissensthat zu verachten, und dafür eine Confession ohne Prüfung nachzusprechen, einerlei ob dieselbe einem leibhaftigen lebendigen Papst in seiner Unfehlbarkeit entfließt, oder ob sie in todten Schriftzügen, aber mit demselben Anspruch auf Unfehlbarkeit auf todtes Papier gebannt steht? Der Confessionalismus schnürt die Menschenherzen und sperrt den Menschenverstand in den Pferch engherziger Menschensatzung, und sieht eher in dem confessionsverwandten Fremdling als in dem etwa andersdenkenden Landsmann den Bruder; das heißt, er vernichtet im Individuum alles menschenwürdige Wesen — und verewigt den alten Riß durch unser Volk.

Er behauptet ein himmlisches Vaterland, zu dessen Darstellung auf Erden nichts nöthig und auch nichts anderes zweckmäßig sei, als absolute Unterordnung unter das Dogma, und als Gestaltung aller Lebensverhältnisse nach Maßgabe des Dogmas. Vor dem Dogma sind nun allerdings Völkerindividualitäten null und nichtig, ebenso null und nichtig als Individualität überhaupt, denn das Dogma verlangt nur Unterordnung, nicht aber duldet es fortschreitende selbständige Entwicklung, das Merkmal der Individualität. Aber gegen dies entwicklungsfeindliche Dogma haben sich von jeher die Einzelnen wie ganze Völker aufgebäumt, im Vollbewußtsein ihrer individuellen Berechtigung; unsre deutschnationale Kirchenreformation ist bis heute nur das großartigste Beispiel davon, eine wirkliche nationale Erhe-

Digitized by Google

bung, die bis auf geringe Ausnahmen unſer ganzes Volk ergriff und nur durch alle Mittel der Liſt und Gewalt ſo weit zurückgedämmt ward, wie es geſchehen iſt. Wird der Confeſſionalismus, ſei er ultramontan oder lutheriſch, wird er heute wieder dieſelben Erfolge haben? Wir hoffen auf den tief religiöſen Geiſt, der trotz allem Indifferentismus und trotz allem Unglauben die Mehrheit unſeres Volkes durchdringt: er wird ſeine nationale Kraft beweiſen, und wenn die althergebrachten Formen ſeiner Bethätigung zerbrechen, wird er ſich ſofort die neuen Formen ſchaffen, die ſeinem geläuterten Bewußtſein entſprechen. Und die wirklich überzeugten Confeſſionalen, welche jetzt ein Volksthum leugnen, werden dasſelbe dann ſegnen, wenn ſie ſeine religiöſe Schaffenskraft ſehen.

Aber gibt es denn ein deutſches Volksthum? Allerdings haben wir Deutſchen nicht eine derart ausgeprägte Volksindividualität, wie etwa Engländer, Franzoſen, Italiener ꝛc., von denen man vielleicht behaupten darf, daß aus wenigen Dutzenden aus denſelben herausgegriffener Volksindividuen die Volksart abdemonſtriert werden kann. Denn der auffälligſte Charakterzug des Deutſchen iſt ſein perſönlicher Individualismus, der ihn drängt, unabhängig von all und jeder Schablone ſich nach eignem Entwicklungsgeſetz zu entwickeln. Unabhängigkeitsſinn, Freiheitsliebe, Begründung von Religion und Moral auf das eigenſte Gewiſſen, Wiſſenſchaftsdrang — ſie beruhen auf dieſem ausgeprägten Individualismus und geben der Erſcheinung des Deutſchthums einen Reichthum, eine Mannigfaltigkeit der Geſtaltungen, wie ſie kein andres Volk aufweiſt. Das tiefe Gemüthsleben des deutſchen Volkes aber treibt aus dieſem Individualismus die herrlichſten Blüten und Früchte, den Familienſinn mit ſeinen häuslichen Tugenden; den Gemeinſinn mit ſeiner Opferfähigkeit für die engere und weitere Gemeinde; die Unterordnung unter das Ganze, wenn die zeitweilige Aufgebung der Individualität für deſſen Gedeihen, oder gar deſſen Rettung nothwendig wird; den Rechtsſinn, der das suum cuique als Leitſtern feſthält; die Treue, welche dem Freunde, dem Weibe, dem gegebenen Wort, dem angeſtammten Fürſten, dem Waffenbruder geweiht wird; die Pietät gegen das Hergebrachte, wo das Neue ſich noch nicht als das Beſſere erwieſen hat; die Mannhaftigkeit, die als Tapferkeit auf dem Schlachtfelde, als Freimuth im Fürſtenrathe, als Gewiſſenhaftigkeit und Ueberzeugungstreue im Forſchen nach der Wahrheit ſich zeigt; die friſche Fröhlichkeit in der körper- und geiſtgeſunden

deutſchen Turnerei; den Naturſinn und die Heimatliebe — ja, wer möchte gern aufhören zu preiſen, was hohes, heiliges und herzſchönes Gott in unſer Volk gelegt! Haben doch ſogar die mannigfachen Zerrbilder der deutſchen Volkstugenden, Spießbürgerlichkeit, Schwerfälligkeit im Umgange, Träumerei im Tichten und Trachten ꝛc. immer noch ihre das Gemüth anſprechenden Phaſen, und bleibt doch nur aufs kräftigſte zu bekämpfen politiſche Gleichgültigkeit, Nachäffung des Fremden in Sitte, Tracht und Sprache, Liebedienerei, Leichtgläubigkeit, Uebergeduld, Stammeseiferſucht und Particularismus, welche denn freilich, wenn auch einzeln nur Ausartungen nationaler Tugenden, doch in ihrer Geſammtwirkung den Tod des nationalen Selbſtgefühls, der Liebe zum Vaterlande bedeuten.

Ja, es gibt ein deutſches Volksthum. Laſſen wir den Verſuch es weiter zu beweiſen; oder ſollen wir die Sonne am Himmel, die leuchtende und erwärmende, erſt noch beweiſen? Leuchtet doch uns heute Lebenden die Thatſache eines Vaterlandes mit Sonnenwahrheit und Sonnenwärme in unſer Herz, in Leben und Treiben, in Dichten und Denken hinein, daß wir Gott preiſen und den Tag ſegnen der uns geboren, und den Tag, der uns das Vaterland neu gebar!

Allerdings haben wir nun bisher nationale Bildung nur als Grundlage der harmoniſchen Entwicklung bezeichnet, und deren Ziel heißt Menſchenthum, nicht die oberflächlich verwaſchene Idee des Kosmopolitismus, ſondern die chriſtliche Humanität. Wir dürfen aber behaupten, daß wir vollauf dies Menſchenthum in unſrer Jugend pflegen, wenn wir in dem eben entwickelten Sinne unſer deutſches Volksthum in ihr Herz zu pflanzen ſtreben. Dennoch iſt Menſchenthum ein anderes als Volksthum; treffen auch beide in den Realitäten ihrer Grundlagen und Ziele zuſammen, ſo faßt doch erſteres dieſelben von anderem, nämlich vom höchſtidealen Geſichtspunkt aus ins Auge. Menſchenthum geht in Chriſtenthum auf, in das Grundgeſetz: Du ſollſt Gott lieben und deinen Nächſten als dich ſelbſt; in die Grundwahrheit: Gott ſiehet das Herz an und nicht die Perſon; in die Grundverheißung: Gott will, daß allen Menſchen geholfen werde, und ſie zur Erkenntniß der Wahrheit kommen. In unerſchöpflichen Entwicklungsreihen durchſtrahlen dieſe Grund-Sätze das Leben der einzelnen Menſchenkinder wie der Völker und der Menſchheit, und eine der größeſten, ja, die verantwortungsreichſte Aufgabe aller Erziehung iſt es, den Zögling für wo möglich alle Lebenslagen die rechten Directiven ſeines

Digitized by Google

Denkens und Fühlens, ſeines Redens und Handelns aus jenen Sätzen ſchöpfen zu lehren und zu gewöhnen.

Sofern nun Confeſſionalismus und Kosmopolitismus von allen ſolchen Dingen nichts wiſſen, oder wohl gar nichts wiſſen wollen, ſind ſie beide die directen Gegner aller wahren Menſchenerziehung, und ſo namentlich auch der nationalen Begründung derſelben. Erſterer kann die Erziehung nur verengen, wie der Kosmopolitismus ſie ungebürlich ausweiten möchte. Beide ſind für die wahren Aufgaben der deutſchen Volksſchule, ja, aller Schule, vom Uebel.

Prüfen wir nun die Beziehungen des Sprachunterrichts zu den Forderungen, welche die Aufgabe nationaler Bildung an die Schule ſtellt.

Unſre Sprache iſt an ſich ſelber das vollgültige Zeugniß für unſere Nation.

Oft genug, und zwar mit dem beißendſten Hohne grade von den mißgünſtigen Nachbarn unſers Volkes, ſind wir Deutſchen verſpottet worden, daß unſer Nationalgeſang eine Frage nach unſerm Vaterlande ſei, während geſunde kräftige Nationen ein Vaterland hätten. Die Mißgunſt und der Stumpfſinn der Fremden betrog ſie ſelber; unſere Sehnſucht war nicht das Vaterland, ſondern ſeine Geſtaltung; denn was das Vaterland an Geiſtes- und Herzensſchätzen bieten kann, das war gegeben: nur wollten die alten Schläuche nicht mehr den jungen gährenden Wein faſſen. Das erkannten die Fremden nicht und verſtanden deshalb nicht die Antwort des Liedes: So weit die deutſche Zunge klingt und Gott im Himmel Lieder ſingt; trotz ihrer Klarheit verſtanden ſie dieſe Antwort nicht. Und doch iſt es vor allen Dingen die Sprache, welche die Zugehörigkeit zur Nation begründet, und der Nation ihre Eigenart verbürgt.

Unſere deutſche Sprache iſt eine urſprüngliche Sprache. Die überwiegende Mehrzahl ihrer Worte ſtammt ſelbſtändig aus den Formen der Urſprache und hat ſich nach eigenem Geſetz aus denſelben entwickelt. Dies Vorherrſchen der ureigenen Worte in der eigengeſetzlichen Form ſtempelt ſie zu einer wirklich nationalen Sprache; die übrigen Culturſprachen Europas ſind faſt ohne Ausnahme Miſchſprachen, denen die Sprache der lateiniſchen — auch der germaniſchen — Eroberer den fremdartigen Charakter aufgedrückt hat, ſo daß er noch jetzt darin vorwiegt. Wo dagegen die deutſche Sprache fremde Wörter aufgenommen hat, da ſind ſie entweder gänzlich germaniſiert, wie z. B.

Abenteuer (lat. adventura), Achſe (lat. axis), Arzt (griech. archiatros), Axt (lat. ascia), benedeien (lat. benedicere), Bibel (griech. Plural biblia), Biſchof (griech. episkopos), Dutzend (lat. duodecim), dichten (lat. dictare), Erker (lat. arcus, Bogen), Eſſig (lat. acetum), falſch (lat. falsus), fehlen (lat. fallere), Fieber (lat. febris), Flöte (lat. flatus, das Blaſen), Gant (lat. in quantum, für wie viel?), Gletſcher (lat. glacies, Eis), Grenze (ſlav. graniza), impfen (griech. emphyteuein), Kaiſer (lat. caesar), Kampf (lat. campus, Feldlager), Keller (lat. cellarium), Kelter (lat. calcare, treten), Kerker (lat. carcer), Kopf (lat. cupa), koſten (lat. constare), kurz (lat. curtus), Laie (griech. laos, Volk), Lärche (lat. larix), Leier (griech. lyra), Leine (lat. linea), mäkeln (lat. macula, Fleck), martern (griech. martyr, Blutzeuge), Münze (lat. moneta), nett (lat. nitidus, gläuzend), Oel (lat. oleum), ordnen (lat. ordo, Ordnung), paar (lat. par), Partei (lat. partita, getheilt), Preis (lat. pretium), preſſen (lat. pressus, gedrückt), Schemel (lat. scamnum), Schüſſel (lat. scutula), Segen (lat. signum, Zeichen [des Kreuzes]), ſicher (lat. securus), Silbe (griech. syllabe), Spaß (lat. expassus), Straße (lat. strata), Tafel (lat. tabula), Teller (lat. talea), Tinte (lat. tincta), Veilchen (lat. viola), Vogt (lat. advocatus), Weiher (lat. vivarium), Ziegel (lat. tegula) ꝛc. ꝛc., kenntlich daran, daß die Ableitungsformen von denſelben vollkommen den Geſetzen unſrer Sprache gemäß gebildet werden, wie von koſten: köſtlich, koſtbar ꝛc. von kurz: kürzen, kürzlich ꝛc.; oder ſie ſind zwar wohl eingebürgert, aber nicht völlig in unſre Sprache übergegangen, ſo daß die Ableitungsformen fremdartig geblieben ſind, z. B. Fabrik: Fabricant, fabricieren; Punkt: punktieren, (freilich auch: pünktlich); Caſſe: caſſieren, Caſſier; Claſſe: claſſificieren, (aber auch claſſiſch), Claſſiker; Adreſſe: adreſſieren, Adreſſat; Bankerott: Bankerottör; Charakter: charakteriſieren, (charakteriſtiſch); Commis: Commiſſär, Commiſſion, Commiſſionär; Curs (Curſus): curſiv, (curſoriſch); confirmieren: Confirmand, Confirmation; Duell: duellieren, Duellant; Factum: Factor, (factiſch); franco: frankieren, Francatur; Intereſſe: intereſſieren, intereſſant, Intereſſent; Kanone: kanonieren, Kanonier; Katechismus: katechiſieren, Katechet, Katechetik, (katechetiſch); Local: local, localiſieren; Möbel: möblieren, (vermöbeln); Nation: national; Nummer: numerieren; Officin: officinell; Paß: paſſieren, (daneben aber paſſen, paßlich, unpaß, unpäßlich ꝛc.); Princip: Principien, principiell, Principal; Pulver: pulveriſieren, (daneben: pulvern, pulvericht,

Digitized by Google

pulverig); quit: quitieren, (Quitung); Scandal: ſcandaliſieren, ſcandalös; Silbe: ſillabieren, (einſilbig); Taxe: taxieren, Taxator; Vulcan: vulcaniſieren, (vulcaniſch) ꝛc. Die übrigen bei uns gebräuchlichen Fremdwörter ſind zum Theil berechtigt, wenn ſie Begriffe einführen, welche unſre Sprache bereichern, wie: Muſkel, Lection, Leutnant, Officier, marſchieren, Mixtur, Officin, regieren, ſpazieren, Rabatt, Recept ꝛc., zum großen Theil aber unberechtigt, wenn ſie nur einheimiſche Worte verdrängen wollen, wie: introducieren, Advocat, Diphthong, Couſin, Lazareth, Autokrat, Manöver, Secretär, Capitän (=Hauptmann), Premier-, Second- (Leutnant) ꝛc. ꝛc. Dieſe letzteren ſtammen mehrentheils aus der Zeit, wo Gelehrte und Vornehme oder Gecken an der „Degeneration" unſerer Mutterſprache fleißig arbeiteten. Dieſe Degeneration darf nicht fortſchreiten; fremde Wörter ſollen nur innerer Vorzüge halben Bürgerrecht erhalten dürfen, denn die Urſprünglichkeit unſrer Sprache ſoll erhalten bleiben. Immer aber werden leicht auch die größten ſonſtigen Vorzüge des Fremdwortes aufgewogen dadurch, daß es für die überwiegende Mehrheit des Volkes keinen unmittelbar zu erfaſſenden Sinn, ſondern nur diejenige Bedeutung hat, welche das allgemeine Uebereinkommen ihm beilegt. Deshalb geht ihm die unmittelbare Friſche und Lebendigkeit der der Sprache eigenthümlichen Worte ab; das natürliche Verſtändniß aber für das, was Worte bezeichnen ſollen, wird matter, oder verblaßt, wenn die Sprachwurzeln ſchwinden, nur Ableitungen bleiben, und Fremdworte eingeführt werden.

Vorzugsweiſe reich iſt aber die deutſche Sprache an eigenthümlichem Wortſchatz, das heißt an Worten, die, wie ſie einerſeits noch deutlich die urſprüngliche ſinnliche Bedeutung an der Stirn tragen, daneben anderſeits auch trotz ihrem Hinaufſteigen in abſtractere Regionen ihrer Anwendung doch leicht, wenn auch mehr oder weniger leicht, auf die ſinnliche Urbedeutung ſich zurückführen laſſen. Darin liegt das Geheimniß ihrer Kraft und zugleich ihrer Milde; ihre Töne treffen immer das innerſte Herz, den Lebensnerv des Menſchen; weich oder hart, zart oder mächtig, luſtig oder traurig, leichtherzig oder ernſt —: immer rufen ſie den entſprechenden Widerhall hervor. Es iſt vielleicht nicht zu viel geſagt, wenn behauptet wird, daß keine Sprache es ſchwieriger macht, leeres, herzerkältendes Wortgeklingel hervorzubringen, als unſre deutſche Mutterſprache, ohne daß die Leere und Kälte, welche es brandmarkt, vor ihm herweht.

Weiter liegt darin das Geheimniß ihrer Mannigfaltigkeit an Bildern, da der Reichthum an Durchsichtigkeit der sinnlichen Urbedeutung eine fast kaleidoskopische Vielgestaltigkeit gestattet, je nach dem eingenommenen, oder vielmehr dem wechselnden Gesichtspunkt, aus dem ein Wort zur Anwendung kommt. Wie ein erfrischender Sommerregen tränken die erquickenden Früchte solchen Bilderreichthums auch die abstracteste Abhandlung, und bereiten auch für die erhabensten Gedankenflüge eine Stätte des Verständnisses im Gemüth. Darin liegt endlich das Geheimniß der ewigen Frische unsrer Sprache in ihrer selbständigen, unbegrenzten Entwicklungsfähigkeit. Das Ureigenthum derselben überwältigt das Fremde, welches eindringt; kann dem Fremden nicht die allerdings mangelnde sinnliche Begriffsgrundlage gegeben werden, so muß es sich doch nach und nach wenigstens den Bildungsgesetzen unserer Urworte fügen, z. B. lat. tâlea = abgeschnittenes Stück, ital.: tagliêro, mittellat.: tellerium, mitteld.: tëlir, nhd.: töler, uhd: Teller. Diese Bildungsgesetze sind gegeben und wirken fort; nimmer kann unsre Sprache erstarren, nimmer eine todte Sprache werden, bis nicht das deutsche Volk stirbt, untergeht oder in fremdem Volksthum aufgeht.

Sprichwort, Redensart, Sinnspruch, Wahlspruch, Synonym, Klangbild, „geflügeltes" Wort, Stimmreim, Stabreim, Wortpaar, doppelgeschlechtliches Wort, Homonym, Dialect, Personenname, berufliche Ausdrucksweise und so viele andre Besonderheiten unsrer Sprache sind die redenden Belege dafür, und sind eine Hauptquelle nationalen Denkens und Empfindens aus ihr heraus.

Die Ursprünglichkeit unsrer Sprache zeigt sich aber nicht in dem Wortschatz und in den Bildungsgesetzen ihrer Wörter allein, sondern ebenso in ihrer Grammatik, welche sich nicht bloß einfach unterscheidet von derjenigen andrer Sprachen, sondern in mehr als einer Beziehung grundsätzlich derselben gegenübersteht. So haben z. B. die romanischen Sprachen die Casusbildung ihrer Grundsprache, der lateinischen, verloren, indem sie die Casusbeziehung nur mehr durch Präpositionen oder durch Aenderung der Wortfolge ausdrücken; unsere deutsche Sprache hat diesen Verblassungsproceß von sich fern gehalten, und drückt nach wie vor an demselben Wort, das den Begriffsinhalt ausprägt, durch Flexion ebenfalls den Beziehungsinhalt aus. Aus diesem einen grundsätzlichen Gegensatz entwickelt sich eine lange Reihe von Unterschieden, z. B. namentlich der Rectionslehre, welche

dieſe letztere gleich zu einem wahren Kreuz macht für den deutſch lernenden Franzoſen. Dieſer drückt die Rection durch Beobachtung von Regeln der Wortfolge aus, conſtruiert alſo Präpoſition und Verb einfach mit dem Accuſativ, oder wie wir beinah mit demſelben Recht ſagen dürfen: mit dem Nominativ, und ſoll nun in unſrer Sprache flectieren, d. h. die Rection als Modalität des Begriffsinhaltes behandeln lernen. Dies Beiſpiel mag hier für meine Behauptung genügen; Leſſings Riccaut de la Marliniere iſt der Prototyp der Fremden, die nicht leicht aus ihrer formalen Grammatik ſich in unſre deutſche intenſiv begriffliche Grammatik hineinfinden, indem er klagt: „Bin ik „ſchon dreiſik Jahr in die Land, und ſie verſteh mik nok nik!“ Mögen die Fremden unſere Sprache hart und rauh finden! Es liegt das nicht allein an ihren eigenthümlichen Lauten, die nicht ſo verſchliffen ſind als die anderer Sprachen; es liegt das ebenſo an den Schwierigkeiten ihrer Grammatik; und man ſchilt ja oft das, was man erreichen möchte aber nicht erreichen kann. Durch alles das beweiſt ſich unſre Sprache aber grade als das, was wir von ihr rühmen: als das vollgültige Zeugniß für unſre Nation.

Die Sprache iſt die Trägerin und Vermittlerin der edelſten Geiſtesproducte der Nation.

Wenn man das Streben der Menſchheit ſpecialiſieren darf, ſo möchte man vielleicht zwei Hauptrichtungen desſelben nebeneinander erkennen: Vervollkommnung der materiellen Lebensgeſtaltung, und Steigerung des geiſtigen Lebensinhaltes. Beiderlei Strebungen gehen Hand in Hand. Perioden ärmlicher Lebensgeſtaltung, wie in Deutſchland das Jahrhundert nach dem großen deutſchen Kriege 1618—1648, die Jahrzehnte nach den Freiheitskriegen 1813—1815 ꝛc., erfordern harte Arbeit um die Nothdurft des Lebens, und begünſtigen keineswegs den allgemeinen geiſtigen Aufſchwung; erſt ein gewiſſer Grad von Leichtigkeit, die Bedürfniſſe des materiellen Lebens zu befriedigen, gibt Muße und Mittel, um auch das andre Theil unſeres Weſens zu bedenken. Hinwiederum wird die allgemeine Bereicherung des materiellen Lebens durch nichts umfänglicher und kräftiger gefördert, als durch das Wachsthum am Geiſte, als durch echten Gewinn an Wiſſen, an Gedanken, an Charakter; Ueberſättigung des Geiſtes in Genuß, wo ſie epidemiſch der Völker ſich bemächtigt, drückt auch unausweichlich die materielle Entwicklung zurück und führt zu ökonomiſchem Ruin.

Für beiderlei Strebungen soll die Schule ihren Zöglingen nach Kräften Antriebe und geistiges Arbeitszeug schaffen, und längst ist als das einzige, was die Schule dafür thun kann, die naturgemäße Entwicklung von Geist und Charakter erkannt. Da sich aber Geist an Geist, und Charakter an Charakter entzünden, so sind vorzugsweise diejenigen Geisteswerke der ausgezeichneten Menschen, welche entweder rein dem Gedanken und der Sittlichkeit, dem Aufschwunge des Menschenthums in Intelligenz und reiner Gesinnung gewidmet sind, oder die es verstanden haben, die materiellen Strebungen und ihre Erfolge zu vergeistigen, dieselben zu adeln durch den Nachweis ihres Zusammenhangs mit dem göttlichen Idealismus, der dem Menschen als Uranlage mitgegeben ist, geeignet als Unterrichtsstoff zu dienen. Diese Werke aber gehören vorzugsweise dem Gebiet der sprachlichen Darstellung an; die Werke der in Farben, Formen, Tönen ꝛc. darstellenden Kunst kommen für die Volksschule zunächst noch weniger in Betracht, wenn es auch als eigentlich selbstverständlich an diesem Orte gesagt sein muß, daß „nichts menschliches der Volksschule fremd" bleiben darf, daß namentlich die Pflege des Schönheitssinnes immer vernehmlicher an die Pforte der Schule pocht, immer entschiedener ihr unbestreitbares Recht in dem Gesammtbestreben der Pädagogik nach harmonischer Geistesentwicklung fordert. Unsere Literatur, in jeder Richtung als ausgezeichnet anerkannt, ist eine unerschöpfliche Fundgrube für Lehre und Erziehung der Schule, für jede Entwicklungsstufe des Menschengeistes gesunde Nahrung bietend; wer aber daraus schöpfen will, soll Sprache verstehen, soll Wortbegriff und Grammatik so vollkommen als möglich beherrschen, da beide im Bunde mit einander aus der vollen Geistescapacität heraus die Schöpfung des sprachlichen Meisterwerks bedingen, ihr Verständniß also erst die Möglichkeit des Nach-Denkens, des Nach-Empfindens, des Nach-Schaffens ergibt.

Unsere Nationalliteratur hat lange Zeit an dem wahren Ruhme der deutschen Nation den größten Antheil gehabt und wird für alle Zeiten sicherlich das ihrige, und zwar nicht ein geringes bloß, dazu beitragen; sie ist es, welche unserm Volk, neben andern Bestrebungen in erster Linie, den Rang eines führenden Culturvolkes anweist. Denn wenn auch die materiellen und die ideellen Bestrebungen der Menschheit Hand in Hand gehen, so überragen, für sich betrachtet, die ideellen Bestrebungen an Fruchtbarkeit für das Gedeihen der Völker wie des

ganzen Geſchlechts jene unbeſtreitbar, und deshalb liegt in den Geiſtesſchätzen der Nation ihre Culturbedeutung. Der Umſtand aber, daß grade die Einſichtigſten unter den Fremden den Vorrang der Geiſtescultur unſers Volkes anerkannten, namentlich unſerer Literatur vor allen den Ruhm des Reichthums an Geſtaltung, der Tiefe des Gedankens, des Ernſtes der Ueberzeugung und des Charakters, der der Schönheit der Form zuſchrieben — der Umſtand mußte uns verbürgen, daß unſerm Volke auch für ſeine materiellen Beſtrebungen ſeine Zeit kommen *mußte*.

Unſre Nationalliteratur darf und ſoll ſchon an und für ſich unſer Stolz ſein; aber ſie lehrt und erzieht direct nationales Wiſſen und nationale Tugend. Sie iſt ſchon längſt nicht mehr bloß ein koſtbares Naſchwerk für die Geiſtesariſtokratie; ſie iſt das eigentlich nie geweſen, und iſt von ihrem Grundcharakter, das Eigenthum des ganzen Volkes ſein zu wollen, nur zeitweiſe und dann immer auch nur theilweiſe abgewichen. Immer einzelne Fälle der Verirrung abgerechnet, haben unſere Dichter von jeher für alle geſungen, und unſre Wiſſenſchaft, ſobald ſie ſich losgerungen von den Feſſeln der ſcholaſtiſchen Formel, hat begonnen *alle* Glieder des Volkes lehren zu wollen; grade dies Beſtreben, neben dem eifrigſten, ernſteſten Weiterdringen, iſt ja ihre Signatur in unſerm Jahrhundert. Und da iſt keine Art menſchlicher Freude und menſchlichen Leides; da iſt keine Richtung des Empfindens, betreffe es Menſchenſchickſal, Natur, Gott; da iſt keine Seite der Charakteriſtik des Menſchenherzens —: welche nicht unſere Dichtung in den lieblichſten, edelſten, erhabenſten und wahrhaftigſten Tönen ſänge. Nicht rechnend auf den Kitzel des Augenblicks, ſondern mit der treu gemeinten Abſicht, der dauernde Freund des Leſers oder Hörers zu werden — muß da nicht unſer Volkslied, unſer Naturlied, unſer Lied von Liebes Leid und Luſt, unſer Lied von Freud' und Klage, unſer religiöſes Lied, ja ſogar unſer Kriegslied, — muß nicht unſere erzählende Dichtung in Fabel, Märchen, Ballade, in Novelle und Roman ꝛc. ein unerſchöpflicher Quell von Herzensbefriedigung, und dadurch ein eindringlicher Lehrer und Erzieher zu aller echt menſchlicher Tugend ſein? Denn was ihr nicht tief ins Herz pflanzt, das kann nicht wurzeln; der echt deutſche Dichter aber ſingt aus der Tiefe ſeines Herzens und will in den tiefſten Grund der Herzen hineinſingen. Und ebenſo iſt kein Zweig menſchlich würdigen Wiſſens und Könnens, den nicht unſre Literatur beſtrebt wäre zum Gemeingut

aller zu machen. Daß immer viele bloß an allem naſchen, trifft nicht die Literatur; ſie meint es ernſt, daß jeder ſoll wahrhaft lernen können, ſoviel an ihm iſt. Von allem übrigen Wiſſen aber hier abgeſehen, läßt ſich's unſre Literatur angelegen ſein, namentlich ein Gefäß für echt nationales Wiſſen und Streben zu ſein: deutſches Volk, deutſche Sitte, deutſche Sage, deutſche Gebräuche — und der Preis von allem: deutſche Geſchichte — ſind Aufgaben welche ſie ſich ſtellt, und welchen ſich die ausgezeichnetſten Geiſter und Charaktere widmen.

So iſt unſre Nationalliteratur nicht bloß unſer Nationalſtolz, ſondern direct Lehrer und Erzieher zu echt nationalem Weſen.

Unſre Sprache trifft als die Mutterſprache gerade ins deutſche Herz hinein.

Mutterſprache, Mutterlaut, wie ſo wonneſam, ſo traut! Was das Wort Scheukendorfs zu bedeuten hat, das empfindet unmittelbar bis tief ins Herz hinein erſt der, welcher die Mutterſprache hat entbehren müſſen, und nun nach langer Panſe zum erſtenmale ihre vertrauten Klänge wieder vernimmt, ſei es, daß er in die Heimat zurückkehrt, ſei es, daß er in der Fremde den Landsmann findet, denſelben vielleicht zunächſt an der gemeinſam eigenthümlichen Ausſprache des fremden Idioms ahnt und dann mit pochendem Herzen fragt: „Landsmann? — — Grüß Gott!" — Wer das nicht an ſich ſelber erlebt hat — und das trifft die Mehrzahl des Volkes; — der iſt gar leicht der Mutterſprache als ſolcher gegenüber gleichgültig, und nimmt ſie hin als etwas einfach ſelbſtverſtändliches, deſſen Beſitz nicht weiter beſonders Herzensbefriedigung bewirken kann. Nothwendig iſt das nun aber nicht, und gut gewiß erſt recht nicht; wo dieſe Gleichgültigkeit ſich findet, da iſt unſtreitig die Erziehung, namentlich die Schule für ihr Theil mit ſchuld daran durch ein zuviel und ein zuwenig, wovon weiter unten zu reden ſein wird. Wenn auch unſre Sprache ſich einfach als Beſitz forterbt auf alle Kinder deutſcher Eltern, ſo iſt dafür dieſer Beſitz der älteſte geiſtige und nationale Beſitz des Einzelnen wie des ganzen Volkes, der einzige allgemeine Beſitz der Nation, und endlich der dauerhafteſte nationale Beſitz aller Deutſchen. Das alles gibt ihm ſchon hohe Bedeutung, wenn auch aus dieſen Momenten heraus dieſelbe erſt der Reflexion ſich aufdrängt. Aber dem einigermaßen natürlich entwickelten Gefühl verknüpft ſich mit der Mutterſprache die Erinnerung an die Mutter, an die Jugendzeit,

an die Heimat; ihm ist die Muttersprache des Gefäß für Freud und Leid, für alles Hohe und Heilige, was nur das Herz bewegen mag; ihm ist sie die Sprache des Landsmannes, des Freundes, der Liebe, die Sprache der Begeisterung für das Edle, des Manneszornes wider das Schlechte; ihm ist sie die Sprache seines Gottes. „Aber soll ich beten, danken, geb ich meine Liebe kund, — meine seligsten Gedanken sprech ich wie der Mutter Mund!“ Solcher Gefühle kann sich weitaus nicht jeder Deutsche rühmen, aber jeder Deutsche sollte das. Was die deutsche Schule dazu beitragen kann, das zu erörtern ist die Aufgabe dieser Arbeit. Möge die eigne Herzensluſt an der Muttersprache mir die rechten Wege weisen, auf welchen wir die jungen uns anvertrauten Herzen hineinführen können in das Heiligthum unseres Volkes, daß es sie selbst ergreife in ihrem innersten Wesen, sie erziehe, lehre, läutere, kräftige, begeistere, daß es sie als rechte Deutsche zu fühlen und zu handeln lehre und treibe.

Ganz besonders ist, um solches zu wirken, das rechte Eindringen in unsere Sprache fähig. So weit die deutsche Zunge klingt und Gott im Himmel Lieder singt: — die herrliche Antwort Arndts auf seine Frage nach dem Vaterland soll nie verklingen, auch nicht, nun das Vaterland erkämpft ist. Sie soll uns immer noch lehren, das Vaterland uns zum innern Geistes- und Herzensbesitz zu machen; denn dies ist und bleibt die einzige sichre Grundlage für des Vaterlandes Glück, Ruhm und Gedeihen auch im Aeußerlichen. So viel Millionen Deutsche, so viel tüchtige Herzen im deutschen Vaterlande!

Wie ist der Unterricht in der Muttersprache als das wichtigste Förderungsmittel nationaler Bildung in der Volksschule einzurichten?

Die Frage nach der Gestaltung des Unterrichts in der Muttersprache erfährt durch die gegebene Fassung einmal eine Einschränkung und sodann wird ihr eine bestimmte Richtung angewiesen. Ihre Lösung soll sich auf den Rahmen der Volksschule beschränken und soll einen Gesichtspunkt — nationale Bildung — festhalten. Betrachtet man die Sache genau, so wird sich die Einschränkung wie auch die aufgegebene Richtung der Frage als gerechtfertigt beweisen.

Zunächst hat der Sprachunterricht unbedingt der Gesammtaufgabe der Schulerziehung: harmonische Entwicklung von Geist und Gemüth, zu dienen. Dabei hat er eine eminent theoretische Aufgabe in seinem rein wissenschaftlichen Stoff, und ebenso seine ihm eigenthümlichen praktischen Aufgaben und Ziele in der zu erstrebenden Befähigung für die ins sprachliche Gebiet einschlagenden Anforderungen des bürgerlichen Lebens. Zu diesen Aufgaben soll die hinzutreten, daß er die nationale Bildung nach allen Richtungen fördere. Diese Aufgaben schließen einander aber nicht aus, müssen vielmehr sämmtlich gelöst werden, wenn die Schule ihre Pflicht thun will. Eine ausschließliche Theoretik würde in die Gefahr kommen, den realen Boden aufzugeben, auf welchem allein in Anknüpfung an, und in Aussicht auf Verwendbarkeit des Gelernten die Blüte des Interesses gedeiht; sie würde in der Luft schweben bleiben und sich in unfruchtbaren Abstractionen bewegen. Eine ausschließliche Praktik würde zur Abrichtung führen; da aber Abrichtung sich nur auf einzelne, ganz specifische Formen und Actionen beziehen kann, so ist sie nicht im stande, einen wirklich praktischen Menschen, der fähig ist, sich selbständig in der Buntheit der Lebensaufgaben zurecht zu finden, zu erziehen. Nationale Bildung fördern zu wollen, ohne jenen beiden Gesichtspunkten gerecht

zu werden, ist von vornherein ein Unding; losgerissen von der Gesammtentwicklung würde nicht bloß ein Einseitiges, sondern etwas schlimmeres entstehen. Nationale Bildung, wenn forciert außer Zusammenhang mit allen edlen intellectuellen und sittlichen Geistesrichtungen, muß zu nationalem Dünkel und Hochmuth werden. Solche Treibhauspflanze, deren vergiftete und vergiftende Frucht unserm Nachbarvolk so entsetzliches Schicksal bereitet hat, — man hat sie doch auch bei uns längst in die Erziehung einführen wollen in byzantinischer Geschichtentstellung, in byzantinischer After-Poesie! Nein, nicht die eine oder die andre jener Aufgaben allein, sondern alle drei hat der Sprachunterricht zu lösen, um das seinige für harmonische Entwicklung der Jugend zu leisten, und die Durchdringung des Sprachunterrichts mit der nationalen Idee ist in Wahrheit das wichtigste Agens für die harmonische Entwicklung, mag aber immer noch zu wenig der praktischen Pädagogik als solches bewußt geworden sein.

Wie sich somit die Festhaltung des Gesichtspunktes der nationalen Bildung völlig rechtfertigt, so kann das für die Einschränkung der Frage auf den Rahmen der Volksschule nur soweit gelten, als es sich um die wirkliche, schulmäßige Einrichtung des Sprachunterrichts handeln soll. Ehe aber dazu geschritten werden kann, sind vorab die Grundsätze, welche den Unterricht in der Muttersprache gestalten sollen, zu erörtern; diese Grundsätze, wenn sie für die Volksschule stichhaltig sollen gefunden werden können, müssen dann selbstredend allgemeine Berechtigung haben, wenigstens von über die Volksschule hinausreichender Tragweite sein.

Den Gesichtspunkt nationaler Bildung also festhaltend, fragen wir zunächst nach den Grundsätzen, welche den Unterricht in der Muttersprache gestalten sollen, und fragen sodann nach seiner denselben entsprechenden Einrichtung in der Volksschule und nach den der Volksschule für denselben zu gebote stehenden Hülfsmitteln.

I. Die Grundsätze für den Unterricht in der Muttersprache.

Jedes gesunde Werk hat die Bedingungen seines Gedeihens in ihm selber, d. h. die Gesetze seines Werdens sind in seinem eignen Wesen zu suchen. So sind auch die Grundsätze für die Gestaltung des Sprachunterrichts aus dem Wesen der Sprache selber abzuleiten, und da es sich für mich bei der vorliegenden Arbeit um eine Um-

gestaltung desselben handeln wird, so muß ich, wenn auch nur in einigen großen Umrissen, eine Darstellung des Ganges versuchen, den die Entwicklung des Sprachunterrichts, in der Volksschule wenigstens, bis heute genommen hat.

Die geist- und charakterbildenden Momente der Sprache.

Jede Sprache an und für sich entwickelt sich in zweierlei, in formaler und realer Richtung, und je völliger beide einander decken, je bündiger eine die andre bedingt, also daß Form und Realität zusammenstimmen in reiner Harmonie, desto mächtiger, tiefer und veredelnder muß ihr Einfluß auf die Gesammtentwicklung des Menschen sein. Denn in dieser Zusammenstimmung liegt das Geheimniß der herzerquickenden Schönheit einer Sprache; bringt sie aber selber ins Herz, so pflanzt sie um so fester ins Herz, was sie gutes, edles, erhabenes zu lehren hat. Betrachtet man jedoch die beiden Entwicklungsrichtungen der Sprache jede für sich, so muß sich in betreff ihrer Werthschätzung ein Unterschied zeigen.

Die formale Entwicklung der Sprache steckt in ihrer Grammatik, die reale dagegen geht auf die jeweilige Fähigkeit derselben, durch die Art und Weise ihrer Begriffsdeutung Gedanken auszuprägen, steckt also in ihrer Logik. Grammatik und Logik können einander nicht entbehren, sind aber nicht eins und dasselbe, und wenn gesagt worden ist, die Grammatik sei die Logik der Volksschule, so heißt das die Schale für den Kern setzen. Denn die Grammatik lehrt doch nur die Gesetze der äußerlichen Zusammenordnung der Sprachelemente, um einen Gedanken derart zum Ausdruck zu bringen, daß ein Zuhörer oder Leser möglichst genau zu denjenigen Denkprocessen veranlaßt und geleitet wird, welche der Autor beabsichtigt. Ehe aber der Gedanke in solch zweckmäßiger, d. h. grammatisch correcter Form zu tage tritt, muß er vorher in seinen logischen, d. h. begrifflichen Elementen angelegt sein, z. B. bellen — ein Hund —: da bellt ein Hund. Darin liegt grade die echte Kunst des Katechisierens, daß man für den Gedanken, den man dem Kinde zu eigen machen will, zuerst das Kind lehrt, die Begriffselemente zu definieren, d. h. die Begriffe, welche den Gedanken geboren haben, klar und sicher ihrem Inhalte nach zu erfassen. Wie die Begriffe der Sprache auf einander einwirken, einander bejahend und verneinend, einander beschränkend und

Digitized by Google

erweiternd, ſich einander unter- und überordnend, wie ſie einer dem andern Ort, Zeit, Weiſe, Urſache, Grund ꝛc. beſtimmen: darin ſteckt die Logik der Sprache; die Grammatik iſt nichts als die, trotz ihrer Flüſſigkeit jeweilig gleichſam criſtalliſierte Form für den Ausdruck dieſer logiſchen Verhältniſſe. Daraus folgt nun wohl, daß die Grammatik fort und fort logiſche Verhältniſſe zur Grundlage machen, alſo mittelbar Uebung in ſtreng logiſchem Denken bieten muß, nicht aber daß ſie ſelbſt die Logik ſei. In dieſer verhängnißvollen Begriffsverwechslung liegt nach meiner Meinung mit die Urſache, daß im Sprachunterricht unſre heutige Volksſchule — vielleicht z. Th. die höhere Schule auch — einen ſo hohen, faſt ungemeſſenen Werth legt auf grammatiſche Uebung und auf grammatiſches Wiſſen, alſo daß darüber die wirkliche logiſche Seite der Sprache vernachläſſigt wird, oder doch wenigſtens daneben nicht zur gehörigen Geltung gelangt; in dieſer Begriffsverwechslung liegt mit der Grund, weshalb Grammatik als Selbſtzweck getrieben wird, während ſie doch nichts iſt als ein Hülfsmittel, Gedachtes zweckentſprechend darzuſtellen, Geſprochenes oder Geſchriebenes der Abſicht des Autors entſprechend zu erfaſſen. Einem Bekannten, der mir einsmals ſeinen Beſuch angemeldet, hatte ich Veranlaſſung, folgendes Billet zu ſchreiben: „Ich muß Sie leider „bitten, mir Ihren Beſuch auf einen anderen Abend vorzubehalten. „Ich würde heute nicht das Vergnügen davon haben, wie wenn ich „mich vollkommen wohl befände.“ Das Billet wurde mir ſehr übel genommen; denn ich ſollte mit jenen Worten geſchrieben haben, daß ich mich vollkommen wohl befände und mir trotzdem den Beſuch verbäte. Der Empfänger hatte nicht genug Grammatik im Kopfe, um mitdenken zu können, was ich ihm in grammatiſch richtiger Form vorgedacht hatte. Ein ſehr wichtiges Moment der Sprache iſt alſo die Grammatik ganz gewiß, aber *über die Bedeutung eines Hülfsmittels der Sprache*, d. h. der Mittheilung von Begriff und Gedanken, *kommt ſie dennoch nicht hinaus*.

Eben deshalb beruht die Grammatik im engeren Sinne auf der gegenſeitigen Verſtändigung über die Mittel ſolcher Mittheilung und über die Bedeutung dieſer Mittel, im offenbaren Gegenſatz zur Logik, d. h. zum Gedankeninhalt der Sprache an ſich. Freilich haben noch niemals Majoritätsbeſchlüſſe der Völker über grammatiſche Fragen entſchieden, wenn wir nicht den Despotismus der franzöſiſchen Akademie zu Paris, deren Decreten in ſprachlichen Fragen Frankreich, wenig-

ſtens ſo weit es literariſch produciert, ſich beugt, hierhin rechnen wollen. Sondern, wo und wann eine grammatiſche Neugeſtaltung aufgetreten iſt, da hat ſich früher oder ſpäter danach im Volksganzen entſchieden, ob die neue Geſtaltung als zweckentſprechend anzuerkennen, oder als unzweckmäßig, überflüſſig oder unſchön zu verwerfen iſt. Dagegen trägt der Begriff, der im Wort Exiſtenz für das Volksganze gewonnen hat, in ſich ſelbſt ſowohl Geſetz als Nöthigung zu Neubildungen; wie er ſich aus innerer Nothwendigkeit heraus differentiiert, oder ſich mit benachbarten Begriffskreiſen verbindet ꝛc., ſo entſtehen mit Nothwendigkeit die neuen Begriffe. Wohl treten von Zeit zu Zeit neue Wortbildungen auf, welche ſich nicht einbürgern. Aber unter Blinden iſt ja ſchon der Einäugige der König, und iſt doch nicht der vollkommene Menſch. Das heißt, wo ein Menſch einen Begriff neu ſchafft, oder neu differentiiert ꝛc., da iſt das dadurch mit Naturnothwendigkeit bedingte neue Wort ſo lange berechtigt, bis etwa ein ſchärferer Geiſt den Begriff vollkommener erfaßt, den Begriff ſeinem Inhalt entſprechender differentiiert ꝛc., und folglich ein dieſer vollkommneren Logik beſſer angepaßtes Wort bietet. Dann iſt dies das berechtigte Wort, weil es die vollkommnere Begriffsſchöpfung darſtellt.

Spräche oder ſchriebe jemand in durchaus originaler grammatiſcher Geſtaltung, ſo würfe er damit einfach das überkommene Mittel der Verſtändigung beiſeit, und der Zuhörer oder Leſer müßte den Sinn ſeiner Mittheilung wohl oder übel aus dem Begriffsinhalt der gebrauchten Worte abzuleiten verſuchen. Weil aber der Autor die Wechſelbeziehungen der Begriffe ſeiner Worte, wie er ſie gemeint, nicht in der gebräuchlichen Weiſe ausgedrückt hat, ſo wird die Deutung der Mittheilung unſicher bleiben. Denn die Begriffe ruhen zwar in ſich ſelbſt, aber ihre Wechſelbeziehung unter einander, wie der Autor ſie faßt, wird verſtändlich nur durch die anerkannte Geſtaltung ausgedrückt.

Bevor der vollendete Satz, der grammatiſch vollkommne Ausdruck eines Gedankenreſultates, aus dem Munde oder der Feder des Autors entſpringt, muß alles, was denſelben als Element zuſammenſetzen, organiſieren und geſtalten hilft, vorher der Seele des Autors als ein jenes Reſultat mitbedingendes Glied des Gedankens bewußt geweſen ſein, ohne daß es fix und fertig als grammatiſche Criſtalliſation aufgeſpeichert gelegen hat. Jeder Satz, den man niederſchreibt, beweiſt einem das; die Elemente liegen einem bewußt zur Hand, und ordnen ſich von ſelbſt, den unter ihnen beſtehenden oder beſonders

hervorzuhebenden logiſchen Beziehungen gemäß, in die entſprechende grammatiſche Form. Wer nun dieſe ebenſo beherrſcht wie der Autor, wird den Gedanken, ſofern unter den Elementen desſelben nur nichts ihm völlig fremdartiges vorhanden iſt, wenigſtens übereinſtimmend mit dem Autor denken können, — wenn er auch in der Materie nicht mit ihm übereinſtimmen ſollte. Und wer dieſelben Gedankenelemente in demſelben Sinne wie der erſte Autor concipiert, wird dieſelben im weſentlichen in dieſelbe Satzform bringen wie jener; im weſentlichen ſage ich, weil ja jeder Satz vielfältiger Umformung fähig iſt und doch derſelbe bleiben muß oder kann, letzteres auch in ſeiner grammatiſchen Geſtalt und Gliederung.

Betrachte man einmal als Beiſpiel den erſten Satz der Einleitung von Schillers Abfall der vereinigten Niederlande. Elemente: Gründung der niederländiſchen Freiheit; — dieſelbe fällt in das 16. Jahrhundert; — andere merkwürdige Staatsbegebenheiten auch; — ſie machen dasſelbe zum glänzendſten der Geſchichte; — dem Autor wenigſtens erſcheint es ſo. Von weiterer Specialiſierung dieſer Elemente hier abgeſehen, verſchmelze man dieſelben zu einem Geſammtgebilde wie man will —: im weſentlichen wird immer der Schillerſche Satz herauskommen. Da iſt ein Subject, hervorgehoben aus einer Anzahl gleichwerthiger Subjecte, welche, durch ein gemeinſames Attribut nur allgemein bezeichnet, das Prädicat darſtellen; das Prädicat ſodann beſchränkt auf eine Zeitperiode, unter gleichzeitiger weiterer Prädicierung dieſer Periode im Sinne des erwähnten Attributs; endlich die Geſammtbehauptung beſchränkt durch Berufung auf die perſönliche Anſicht des Autors. Kann das in einem Satze auf weſentlich andre Weiſe geſagt werden, als es Schiller gethan?

Es gibt bevorzugte Geiſter, welche unvorbereitet in richtigen, ja, auch in ſchönen Satzformen frei vorzutragen vermögen. Das ſcheint beweiſen zu können, daß die logiſche Conception gleichzeitig mit der grammatiſchen Geſtaltung geſchehe, oder gar in der grammatiſch richtigen Geſtalt ab ovo vor ſich gehe. Ich glaube aber, daß das wirklich nur Schein iſt, daß vielmehr die logiſchen, die Begriffs- und Gedankenelemente, dem nur im übrigen unvorbereiteten Redner zur Hand ſind, — ſpricht doch auch ein vernünftiger Menſch nicht über Dinge, die ihm völlig fremd ſind, über die er nicht eingehend nachgedacht hat; — daß der Stoff der Rede, ſo wie er ſich ein- und unterordnend, ſich beſchränkend und erweiternd dem Redner nach und

nach ins Bewußtſein tritt, erſt dann die grammatiſche Geſtaltung gebiert, wenn er zu tage tritt. Es iſt Zeit zu dieſem Geſtaltungsproceß nothwendig. Ich denke nicht, daß das beſtritten werden wird; nur hat ſie noch niemand gemeſſen. Dem unbeholfenen Sprecher hört man die Arbeit jenes Proceſſes an; er braucht mehr Zeit zu demſelben als der gewandte Sprecher. Seine Gedanken ſind vielleicht gewichtiger, ſo daß er auf ſeine Hörer den tieferen Eindruck macht; die Schwierigkeit der Production aber, entſpringend aus der Art der logiſchen Proceſſe in ihm, oder aus dem geringeren Grade ſeiner Gewöhnung, oder aus beiden Urſachen zugleich, wird den Redner gewiß kein Vorzug dünken. Zudem redet ſich auch der gewandteſte Sprecher wohl einmal feſt, weil ihm die logiſchen Elemente ſeiner Rede überſprudeln und zu ſicherer grammatiſcher Geſtaltung nicht Ruhe und Zeit laſſen; will er in ſeiner Rede vor ſolchen Unfällen ſicher ſein, ſo muß auch er ſich vorbereiten, muß ausarbeiten und mehr oder weniger memorieren. Gilt es gar ein Problem ſchwierigerer Art, z. B. ein metaphyſiſches, ſo wird es gewiß niemand unternehmen, ſich dasſelbe ſelber erſt zu löſen, *indem* er es vor Zuhörern vorträgt. Denn die Anſammlung der Elemente zur Löſung des Problems geht nicht einen ſo ruhigen, ſtetigen Gang, daß ſie ſich ſofort plaſtiſch geſtalten könnten, weil dem Forſchenden z. B. bei Unterſuchung der Folgerungen vielleicht eine neue Ausbeutung der Grundlagen, ja vielleicht dieſe ſelbſt ꝛc. erſt recht klar werden. So wogt der Gedankenſtoff ab und zu, bis endlich dem Autor eine lückenloſe Deduction entſtanden erſcheint, die ihn befriedigt: die Löſung des Problems, welche dann auch reif ſein mag zum Vortrag, weil ſie dann auch die grammatiſche Form geboren hat. Im einzelnen ſtockt der Vortrag auch dann noch wohl, wenn ſich doch plötzlich noch eine Lücke zeigt, weil ein nothwendiges Element des Gedankenganges fehlt, welches nun noch während des Vortrages herbeigeſchafft werden muß.

Nicht anders iſt das bei ſchriftlichen Ausarbeitungen. Manche, aber weitaus nicht alle Schriftſteller liefern in erſter Niederſchrift ihrer Gedanken ein völlig druckfertiges, d. h. grammatiſch muſterhaftes, ihrer ſtiliſtiſchen Befähigung entſprechendes Elaborat. Wie vielen nicht ſtrömt erſt während der Arbeit hier ein Element derſelben und da eines zu, ſo daß an Stoff und Form zu feilen bleibt, bis entweder der Druckerjunge die letzte Correctur empfängt, oder das Manuſcript in die Fracktaſche wandert, aus welcher es vor dem

erwartungsvollen Auditorium wiederum das Licht erblicken soll. Und liest man es ab — und liegt es gedruckt vor einem —: ändern möchte man doch noch, sei es dies, sei es jenes.

Aus dem allen geht hervor, daß die logischen Elemente der Sprache das Erste, die grammatische Gestaltung ein Zweites sind. Dasselbe zeigt sich bei Betrachtung der Sprachentwicklung beim Kinde, wie bei Vergleichung der Sprachen der Völker. Der Junge auf dem Arm ruft: Karl essen! Das hat denselben logischen Werth, weil dieselbe logische Bedeutung, wie wenn er später sagt: Ich will essen. Auch die einfachste Gedankendarstellung setzt immer mindestens zwei in bestimmte Beziehung tretende Gedankenelemente, Begriffe, voraus; die Art der Beziehung, wie sie dem Autor momentan bewußt ist, oder wie sie seinem Zweck entspricht, gibt die grammatische Form. „Ich will essen" sagt nichts anderes als: „Karl essen." „Ich" (oder „Karl") und „essen" sind die beiden Begriffe, welche in Beziehung von Subject und Prädicat zu einander treten unter der Modification, daß die subjective Nothwendigkeit des Wollens in diese Beziehung hineintritt. Kann nicht von Wechselbeziehung zwischen mehreren Begriffen die Rede sein, weil z. B. der Thätigkeitsbegriff in seiner Umfassenheit oder seiner Uebermächtigkeit allen specialisierenden Subjectbegriffen prävaliert,und dieselben demgemäß vom Bewußtwerden ausschließt, so daß das Kind bloß ruft: „Essen!", so ist auch noch nicht von irgend welcher grammatischen Gestaltung die Rede.

Die Betrachtung der Sprachentwicklung bei den verschiedenen Völkern führt zu demselben Resultat, wenn dieselbe richtig aufgefaßt wird indem man von einsilbigen (monosillabischen), von anreihenden (agglutinierenden) und von Flexionssprachen redet. Zwar soll nicht jede Flexionssprache beide niederen Entwicklungsstufen durchgemacht haben, und auch soll die grammatische Entwicklung einer Sprache nicht unbedingt als Werthmesser gelten dürfen für die intellectuelle Bedeutung des Volkes, von dem sie gesprochen wird; die Chinesen, den Mongolen überlegen, sprechen dennoch eine niedere, grammatisch minder entwickelte Sprache als diese. Unbestreitbar aber scheint es zu sein, daß jene Sprachentwicklungsformen in der genannten Reihenfolge verschiedene Stufen der Sprachvollendung darstellen. Die monosillabischen Sprachen lassen Stoff und Form völlig getrennt, d. h. sie geben den Logos gleichsam unpräpariert her, unbekümmert darum, ob und wie der Hörer mit ihm fertig wird. Jedes Wort

dieſer Sprachen iſt die ungeformte Wurzel, und bleibt unter allen Umſtänden unverändert, ſo daß keine Verbindung mit andern Worten oder keine Auffaſſung in verändertem Gedankenverhältniß Einfluß darauf übt. Chineſiſch heißt schi Stein, yl Kind, schi-yl heißt Steinchen; uo = Haus, li = Inneres, gibt uo-li = in das Haus; cang = Stock, y = Anwendung, gibt y-cang = mit dem Stock. Damit iſt nicht ausgeſchloſſen, daß nicht Geſetze betreffs der Producierung dieſes Logos ſich herausbilden, durch welche in der wechſelnden Aufeinanderfolge der in Bezug auf die Form unveränderlichen logiſchen Elemente die Wechſelbeziehungen derſelben zum Ausdruck gelangen; z. B. chineſiſch: ngo ta ni = ich ſchlagen du = ich ſchlage dich; ni ta ngo = du ſchlagen ich = du ſchlägſt mich. Zu dieſen Sprachen gehören außer den chineſiſchen die japaniſchen, die hinterindiſchen, die hottentottiſchen Sprachen. In den agglutinierenden Sprachen wachſen die logiſchen Elemente, die Worte, äußerlich zu einem Geſammtworte zuſammen, welches aber darum noch kein Satz iſt und deswegen den Gedanken unſrer Anſchauungsweiſe nach unklar und unbeſtimmt läßt. Der Stoff herrſcht immer noch vor und zwingt die Formen nur zu äußerlichem Anſchließen oder gar zu gewaltſamen Einverleibungen, z. B. der Partikeln, wodurch die vielſilbigen Wörter dieſer Sprachen entſtehen; z. B. türkiſch: sevmek = lieben, (sev iſt die Wurzel, mek die Silbe, welche an die Wurzel gehängt wird um den Infinitiv zu bilden); daraus entwickeln ſich nun die Zuſammenſetzungen: sev-me-mek = nicht lieben, sev-eme-mek = nicht lieben können, sev-il-mek = geliebt werden, sev-isch-mek einander lieben, sev-dir-mek = lieben machen, sev-isch-dir-il-eme-mek = nicht dazu gebracht werden können, daß man einander liebe; mexicaniſch: nicalchihua = ich baue mein Haus, eigentlich: ni = ich, cal = Haus, chihua mache: ich, Haus, mache; der Name des Kaiſers Montezuma heißt mexicaniſch eigentlich: Moteuhzoma, iſt entſtanden aus dem Verb zoma in der dritten Perſon Indicativi: mo = er, zoma = böſe werden, = zürnen, durch Einverleibung von teutli = Herr, und bedeutet alſo: der als Herrſcher böſe wird, zürnt. Solche agglutinierenden Sprachen ſind die turaniſchen (finniſchen, türkiſchen, ungariſchen), die malayiſchen, die ſüdafrikaniſchen (abgeſehen von den hottentottiſchen) und die amerikaniſchen eingeborenen Sprachen. Die Flexionsſprachen endlich zeigen Stoff und Form, Logos und Grammatik, zu einem vollſtändigen Organismus entwickelt,

in welchem ſich beide einander durchdringen, in welchem aber, wenn eins das bedingende, das andre das bedingte gelten muß, der allgemeinen Sprachentwicklung gemäß immer der Stoff anzuſehen bleibt als die Form bedingend. Die Sprachentwicklung unſrer Kinder ſchreitet dem entſprechend vorwärts. Anfangs heißt es: Eſſen! (monoſillabiſch), dann: Karl eſſen! oder wohl richtiger: Karl Butterbrot! (agglutinierend), endlich: Ich will eſſen! (flectierend). Dieſe Sprachen ſind die ſemitiſchen (hebräiſch, ſyriſch, arabiſch, äthiopiſch und ägyptiſch [?]), und die indogermaniſchen Sprachen (alt- und neuindiſch, alt- und neuperſiſch, armeniſch, keltiſch, griechiſch, italiſch, ſlaviſch und germaniſch). Sie verbinden allerdings auch je zwei oder mehr Wurzeln, aber keine derſelben, auch die nicht, welche den Grundbegriff enthält, bewahrt ihre urſprüngliche Wortform, ſondern beide — oder alle — verlieren ihre Selbſtändigkeit und verſchmelzen zu einem organiſchen Ganzen. Die Begriffswurzel ſelbſt wandelt ihre Laute ab; aus wiſſen wird weiſen (= wiſſen machen), aus ſitzen wird ſetzen (= ſitzen machen) ꝛc., wo die Wandlung des Vocals dem Wurzelbegriff das cauſative Verhältniß einfügt. Ohne Hinzufügung einer neuen Wurzel wird ſomit das Wurzelwort ſelbſt der Ausdruck des Gedankens mit ſeiner Modification. Prof. Röſch (Ueber das Weſen und die Geſchichte der Sprache, 1873), dem ich die Beiſpiele entlehne, führt den Proceß an dem Wort beugt (3. Perſ. Sing. Präſ.) vor. „Die Wurzel iſt bhugh, daran zunächſt angehängt die Silbe ta = er, gibt bhughta. Urſprünglich zwei Wörter, treten die zwei Silben zu einem Wort zuſammen; der Verluſt des Volltons ſchwächt ta in ti ab, bhughti. Nun nimmt die Wurzel zur Bezeichnung der Dauer in der Gegenwart die Verſtärkung des u in au an und verſtärkt ſich zur Verbindung mit der Bildungsſilbe ti noch durch die Einfügung der Silbe a, und aus bhughti wird bhaughati. Das i fällt in Folge der Ausdehnung der vorderen Worthälfte und der wiederholten Abſchwächung des Accents ganz ab und es bleibt bhaughat; at wird noch einmal wegen der Tonſchwäche in it verkürzt bhaughit, und dem J-Laut wird nun der Vocal der erſten Silbe angeähnlicht, bhiughit. Aus iu wird im ſpäteren Deutſch eu, und it das ganz tonloſe et, und auch dieſes verliert noch ſein e, ſo daß ein ebenſo einſilbiges Wort wie einſt die Wurzel war, übrig bleibt: beugt, und doch mit einem reichen, durch eine Menge von Formwandlungen erfüllten Inhalt.“

Der Umstand nun, daß die grammatische Entwicklung einer Sprache nicht als Gradmesser der Intelligenz des die Sprache sprechenden Volkes gelten soll, daß also Völker von hoher Intelligenz in bezug auf ihre Sprache auf niederer Stufe stehen geblieben sind, eine mehr oder weniger reine Logossprache reden, und daß Völker, die in jeder andern Beziehung niedriger stehen als jene, doch eine formentwickeltere, eine minder oder mehr grammatisch ausgearbeitete Sprache besitzen, kann nur zum Beweise dienen, daß die logischen Elemente der Sprache die Hauptsache sind, die grammatische Gestaltung derselben dagegen nur ein Hülfsmittel ist zunächst zur besseren Communication jener, sodann aber ebensowohl zu vollkommnerer Darstellung der nach und nach inhaltreicher werdenden Begriffe, welche, in dem Maße wie sie sich von der ursprünglichen sinnlichen Grundlage entfernen, oder abstracter werden, um so weitere Begriffsgrenzen umfassen und in um so mannigfaltigere Beziehungen zu einander treten. Auch deutet ja schon das Wort Grammatik in seinem Wortbegriff auf die bloße Kunst und Lehre von der Schreibung der Sprache hin; was die gesprochene hörbare Sprache, auch in unvollkommener Form wie beim Kinde, verständlich macht, Betonung, begleitende und symbolisierende Geberde ꝛc., das muß die sichtbar dargestellte Sprache durch andre Mittel ersetzen, welche nun die Lehre von der Sprachschreibung, die Grammatik, findet, lehrt und begründet; und sobald die Grammatik diese Mittel lehrte, wurden dieselben sofort auch von der vollkommner werdenden gesprochenen Sprache benutzt, um ihre sich mehr und mehr schärfende Begriffsscheidung und -abgrenzung, ihren wachsenden Gedankenreichthum, um ihren mehr und mehr sich vertiefenden und das geistige Wesen mehr und mehr füllenden ästhetischen und religiösen Inhalt nicht bloß vollendeter zur Darstellung zu bringen und den Mitmenschen um so besser mitzutheilen, sondern auch und vorzugsweise sich selber zur volleren Herrschaft über diesen Inhalt zu helfen, daß er hinwieder um so fruchtbarer würde in Neuschöpfungen an Begriff und Gedanken und dichterischer Phantasie.

Trotzdem ist und bleibt allem nach der begriffliche, logische Inhalt der Sprache der wesentliche Hauptbestandtheil derselben, und so muß auch von ihm die geistweckende, geistbildende und erziehende Kraft der Sprache ausgehen. Sicher nöthigt auch das Eindringen in die Grammatik, in die Gesetze der äußern Sprachgestaltung, zu tüchtiger Verstandesanstrengung, aber einmal bleibt's, so weit es sich

um die Erkenntniß der abstracten Form handelt, bei der bloßen Verstandessache, und anderseits muß, wenn dies nicht sein soll, das Studium der Grammatik sich auf den Logos der Sprache begründen. In diesem, wie er sich einmal als Erbtheil der Jahrtausende, als Resultat der Geistes- und Charakterarbeit der Weisesten, Edelsten und Schönsten unter den Menschen, in dem Volke herausentwickelt hat, daß er jetzt der Begriffsschatz unsrer heutigen Sprache geworden ist, in diesem steckt alle, Verstand und Charakter bildende, Herz und Gemüth erquickende, den ganzen Menschen emporhebende Kraft der Sprache, denn darin beruht der helle Gedanke, die edle Sittlichkeit und die erfreuende Schönheit derselben. Weil also der Inhalt aller Sprache grade das ist, was gelernt sein soll, was an Wissen, an Fühlen und Wollen alle Erziehung dem Menschen mitgeben soll, wodurch also Geist und Charakter wachsen und gedeihen, **gebürt dem logischen Inhalt der Sprache der Vorrang der Berücksichtigung durch den Unterricht vor der grammatischen Form**

Wie hat sich der Unterricht in der Muttersprache in bezug auf die eigentlich geistbildenden Momente derselben gestaltet?

Zwei Hauptrichtungen stehen einander auf dem Gebiet des Sprachunterrichts gegenüber. In kurzen Zügen sie klar darzulegen ist nicht so ganz leicht, da sie nicht einmal überall klar bewußt sich scheiden; und dies kommt daher, daß sie sich principiell einander gar nicht ausschließen können, weil die Natur des Sprachunterrichts selber, und ebenso die Bedingungen der von der modernen Schule angestrebten harmonischen Entwicklung des Geistes das nicht gestatten. Sie müssen vielfach in einander übergreifen und lassen sich deshalb nur in einzelnen Hauptvertretern mit einiger Schärfe einander gegenüber stellen, während bei andern beiderlei Entwicklungen bald mehr bald weniger einander begleiten, ja, wohl auch einander durchwirren.

Krauses Denkübungen und Beckers Grammatik, beide aus den ersten Decennien unsers Jahrhunderts stammend, scheinen mir solche Vertreter der beiden Richtungen des Sprachunterrichts zu sein, daß man diese an denselben mit genügender Bestimmtheit definieren kann; ihre Spuren lassen sich bald mehr bald weniger deutlich in den Jüngern verfolgen, wenn auch Krause fast als abgethan scheinen

könnte. [Als Grammatiker ist Krause unbedingt überwunden; ich scheide aber sehr scharf den Denkübungsmann Krause von dem Grammatiker, und spreche im folgenden ausschließlich von dem ersteren.

Jene beiden Bücher verfahren in fast entgegengesetzter Weise. Um die 30ger Jahre ergänzten sie in der Schule einander, jedes für sich, oder in Nachbildungen oder Büchern von wenigstens verwandten Tendenzen, neben Krause z. B. Graßmann, Wrage ꝛc., neben Becker z. B. Wurst u. a. Krause vertrat den Anschauungsunterricht, wenn auch ohne den Titel, Becker den eigentlichen Sprachunterricht im engern Sinne. Das ergab zusammen das richtige Verhältniß.

Denn Krause läßt — von einer Reihe längst überwundener Velleitäten in seinen Denkübungen natürlich abgesehen, — aus dem logischen Inhalt der Sprache heraus die Form als etwas selbstverständliches, oder vielmehr als etwas durch den Inhalt bedingtes entstehen, und will dafür gehalten sein, daß er in seinen 3 Cursen von dem elementaren logischen Inhalt mit der elementaren Sprachform fortschreite zu den schwierigeren logischen Erscheinungen der Sprache mit den entsprechenden Sprachformen. Er charakterisiert seine Uebungen selbst in der Vorrede zur 1. Auflage des 2. Cursus 1815 pag. VI. mit folgenden Worten: „Kindern, deren sämmtliche Ver„standeskräfte nicht vielfältig und naturgemäß geübt sind, deutliche „Begriffe auch nur von den Redetheilen zu verschaffen, das ist eine „Arbeit, die wenigstens meine Kräfte übersteigt." Das bedeutet aber nach meiner Auffassung nichts anders als: Erst der logische Inhalt der Sprache angeschaut, erst Begriffe, möglichst klar und möglichst reichlich, — dann Grammatik.

Becker trat dem nicht etwa feindlich entgegen, sondern vielmehr ergänzend, dem gewonnenen Reichthum an Begriffen die bewußte Herrschaft über die Form gebend. Wortbildung, Wortarten, deren Flexion, Satz und Satzverhältnisse, also rein die Formen, sind die Rubra seiner Grammatik. Eine „innere Welt der Urtheile und Begriffe" setzt Becker voraus; aber (Vorrede zur 3. Auflage 1834 pag. XI.): „Der Sprachunterricht ist seiner Natur nach theoretisch, daher ist er, „wenn er nur praktisch sein und z. B. die Declination und Conju„gation, die Regeln der Orthographie u. s. f. geben will, schal und „unerquicklich für Schüler und Lehrer." Während die erste dieser Behauptungen nur dann zugestanden werden kann, wenn unter Sprachunterricht specifischer Grammatikunterricht verstanden sein soll, beruht

die zweite einfach auf Begriffsverwechslung. Denn man kann doch das nicht praktisch im Gegensatz zu theoretisch heißen, wenn bloß declinieren, conjugieren ꝛc. gelehrt wird; mechanisch abrichten wäre dafür das richtige Wort. Da aber zu Krauses recht eigentlichem Sprachanschauungsunterricht kaum mehr im wesentlichen hinzugethan zu werden brauchte als die grammatische Uebung der Flexion ꝛc., um den vollen Sprachunterricht herzustellen, so stellte sich Beckers unbestreitbar geistvoller Sprachformenunterricht mit jenen Behauptungen in seinen Jüngern je länger je mehr in einen Gegensatz zu Krauseschem Denkübungs-Sprachunterricht.

Dazu kam, daß diesem Denkübungsunterricht, in welchem ich einen echten Sprachanschauungsunterricht wenigstens dem Keime nach zu erkennen glaube, das Pestalozzische Princip der Anschaulichkeit gegenüberstand, an sich zwar berechtigt, und dies nicht etwa allein geistlosen Ausartungen jener Denkübungen gegenüber, aber zu weit gehend und einseitig, wenn Anschauung ausschließlich oder vorherrschend auf Sinnesthätigkeit begründet wurde, und deshalb die Sprache an und für sich nicht mehr als ein Substrat der Anschauung gelten, nicht mehr als etwas, das auf dem Wege der Anschauung gelernt wird und gelehrt werden muß, angesehen werden sollte. Pestalozzi selber, und mit ihm Türck, Graßmann, Wurst (Zwei erste Schuljahre) ꝛc. stellten den Anschauungsunterricht noch direct in den Dienst der Sprachentwicklung. Aber gar bald wurde er elementarer Realunterricht durch Männer wie Denzel, Diesterweg, Wrage, Harder ꝛc. Zieht man eine Bilanz der Leistungen in beiden Richtungen, welche übrigens, wie schon gesagt, einander mannigfach berühren und durchweben, so leidet, wie ich glaube, die Sprachbildung bei letzterer mehr als das reale Wissen bei ersterer, und das um so mehr weil man verleitet wurde zu glauben, daß man neben dem elementaren Realunterricht der Sprachentwicklung durch Grammatik gerecht werden könne.

Aus diesem Zusammenwirken der Grammatiker mit dem vorherrschend realistischen Anschauungsunterricht ist es zu erklären, daß der Denkübungsunterricht von Stufe zu Stufe herabgedrückt worden, und jetzt, soweit irgend meine Kunde reicht, fast nur noch als elementarer Anschauungsunterricht vorhanden ist, der in der Theorie zwar immer noch als Glied des Sprachunterrichts gilt, meist aber nichts ist als elementare Naturgeschichte ꝛc. Harder nimmt den Stoff seines Anschauungsunterrichts aus dem Schul-, dem Familien-, dem bürger-

lichen und gewerblichen Leben mit deſſen Bedürfniſſen, — die Keime der Realien, der Menſchen-, Thier-, Pflanzen-, Erd- und Himmelskunde. Das muß nun freilich jeder elementare Unterricht thun; aber es kommt auf die Benutzung dieſes Stoffes an, und Harder bleibt an dem Stoff hangen, indem er den Grundſatz aufſtellt und durchführt: „Nur eine ſinnige Naturbetrachtung kann dem Anſchauungsunterricht „genügen." Ich zum wenigſten finde bei Harder mehr als die „Keime der Realien," vielmehr dieſe ſelbſt, und zwar in betracht der Entwicklungsſtufe der Jugend, für welche er den Stoff beſtimmt, großentheils ſehr verfrüht. Völter verwirft ſogar den Stoff aus der Umgebung der Kinder, weil der den Kindern ja von ſelbſt zu gebote ſtehe, und verlangt gradezu die Einführung in eine dem Kinde fremde und deshalb neue Welt, die neben der alltäglich wahrgenommenen den Reiz des Neuen, des bis dahin noch nicht Gekannten, biete, — und gelangt damit zur Naturgeſchichte der drei Reiche. Schlotterbeck anderſeits verſteht unter Anſchauungsunterricht vorherrſchend Sinnenbildung und ſetzt deshalb an die Stelle desſelben eine Reihe von Uebungen in mechaniſcher Fertigkeit, die allerdings die Sinne ſchärfen können, aber das geiſtige Element des eigentlichen Unterrichts vermiſſen laſſen. Auch Karl Richter, welcher die Sprachbildung, wenn auch nicht als eigentlichen Zweck des Anſchauungsunterrichts, doch aber als die eine weſentliche Hauptaufgabe desſelben anerkennt, verwahrt ſich dagegen, „daß er ſeinen erſten, ſeinen hauptſächlichſten Zweck „in der Sprachentwicklung erblicken und ausartend in einen bloßen „Sprachunterricht, mit den Wörtern, ihren Formen und Beziehungen „als ſolchen ſich beſchäftigen ſoll". Verſteht hier Richter unter Sprachunterricht den herrſchenden Grammatikunterricht, der ſich nebenbei geſagt, oft genug unter die Firma des analytiſchen Sprachunterrichts am Leſebuch verſteckt, ſo bin ich mit ihm einverſtanden. Vielleicht ſtimmt er aber auch mit mir überein, wenn ich einen andern Sprachunterricht über und neben den Grammatikunterricht geſetzt wiſſen will.

Kehr dagegen ſtellt ſchon wieder den Grundſatz auf: „Geiſtesbildung „und Sprachbildung, Sprachreichthum und Geiſtesreichthum bedingen, „fördern und erhöhen ſich gegenſeitig, und darum dürfen ſprachrichtiges „Denken und denkrichtiges Sprechen im Unterricht nie getrennt ſein. „Denken und Sprechen ſind ein für alle mal die Hauptfactoren, die „Generalmittel aller geiſtigen Bildung. Ohne Sprache iſt der Schüler „ein todtes Meer, ein braches Land. Allein wie es kein Sprechen

„ohne Denken, ſo gibt es kein Denken ohne Anſchauung. Wo die An-
„ſchauung fehlt, da fehlen die Begriffe, und wo die Begriffe fehlen,
„da fehlt die Sprache. Der erſte Unterricht muß alſo Anſchauungs-,
„Denk- und Sprechunterricht ſein. — Die Cultur der Sinne
„iſt im Anſchauungsunterrichte nicht Selbſtzweck ſondern nur Mittel
„zum Zweck, und der Zweck des Anſchauungsunterrichts iſt vor allem
„in der Uebung und Schärfung der geiſtigen Auffaſſung zu ſuchen.
„— Aller Unterricht muß Sprachunterricht, aller Unterricht muß An-
„ſchauungsunterricht ſein". — Ich weiche nur darin wieder von Kehr
ab, daß ich einen erſten Unterricht will, welcher die Sprachentwick-
lung direct, dem nächſten Ziele nach ausſchließlich die geſprochene
Sprache ſich zur Aufgabe macht, während Kehr einen Anſchau-
ungs-, Denk-, Sprech-, Schreib-, Leſe- und Geſang-Unter-
richt conſtruiert, welcher alſo auf jeder Stufe alle Seiten der Sprache
harmoniſch fördern ſoll.

In den Mittel- und Oberclaſſen iſt an die Stelle des Denk-
übungsunterrichts nach und nach ſogenannter „erweiterter Anſchauungs-
unterricht" getreten, auch meiſtens nichts als ſpecifiſche Formenlehre
und Naturbeſchreibung, — und daneben endlich, wohl faſt durchweg
alleinherrſchend, der „theoretiſche" Grammatikunterricht Beckers in ſeinen
zahlloſen Schulbearbeitungen. Wenn nun auch elementare Naturbeſchrei-
bung an ſich nicht verwerflich, im gegentheil nothwendig zur Aus-
geſtaltung eines Anſchauungsunterrichtscurſus iſt, ſo iſt dagegen un-
beſtreitbar, daß ausſchließliche Naturbeſchreibung als Anſchauungs-
unterricht dem Schüler direct nur gewiſſe engbegrenzte Vorſtellungs-
und Begriffskreiſe zuführt, und ihn mit einer Armuth an Logik in
die Schulclaſſen des grammatiſchen Sprachunterrichts hinüberführt,
wie Krauſe ſie in ſeinem oben pag. 48 citierten Ausſpruch kennzeichnet.

Die Krauſeſchen Denkübungen Uebung für Uebung heutigen Tages
in der Schulclaſſe zu durchlaufen, möchte keinem Lehrer möglich ſein;
aber derartige Uebungen als recht eigentlicher Sprachanſchauungs-
unterricht können für die Sprachbildung der Jugend nimmer durch
den übrigen Schulunterricht erſetzt werden, da jedes Unterrichtsfach
ſeine ſpecifiſche Aufgabe hat und dieſelbe voranſtellen muß um nicht
zu ſcheitern: alles in einem iſt nun einmal nicht möglich. Man
ſollte den Geſammtanſchauungsunterricht einfach ſpal-
ten in Real- und Sprachanſchauungsunterricht.

Und nun die Hand aufs Herz! Beherrſcht unſern für gewöhnlich

ſogenannten Sprachunterricht eine gewiſſe Unerquicklichkeit oder nicht? — eine Unerquicklichkeit, welche nur der überhaupt für all ſein Amt begeiſterte Lehrer eben durch ſeine perſönliche Energie und Hingebung zu bemeiſtern verſteht in ſich und in ſeinen Schülern? Oder, um noch ſicherer zu überzeugen, folgende Frage: Befriedigen uns und unſre Schüler alle unſre Grammatiklectionen durchaus gleicherweiſe? Und wenn wir das verneinen müſſen: Welche Lectionen befriedigen uns und unſre Schüler am meiſten? Sind es nicht diejenigen, in denen wir es verſtanden, oder in denen es uns geglückt iſt, das grammatiſche Reſultat aus der Realität der Begriffe hervorſpringen zu laſſen, z. B. das eigentliche Attribut im Gegenſatz zum epitheton ornans aus den Begriffen von Art und Unterart ꝛc.? — Sollte Beckers „Schalheit und Unerquicklichkeit des bloßen Declinierens ꝛc." nicht durchaus an jedem noch ſo geiſtreichen Grammatikunterricht haften, der nicht eine „reiche innere Welt der Urtheile und Begriffe" vorfindet und — nota bene — verarbeitet?

So iſt es alſo nach und nach geworden; Anſchauungs- und Sprachunterricht arbeiten nicht mehr mit klarem Bewußtſein Hand in Hand. Der Anſchauungsunterricht übt im großen und ganzen nur noch Wort- und Satzſprechen in ſpecifiſchen naturgeſchichtlichen und andern Disciplinen. Der Sprachunterricht iſt theoretiſcher Sprachformenunterricht, d. h. Grammatikunterricht. Und ich fürchte nicht, zu viel zu ſagen, wenn ich behaupte, daß dabei ein wahrhaft geiſtiger Gewinn durch denſelben, eine rechte menſchliche und namentlich patriotiſche Freude an unſrer Mutterſprache und an ihren Producten gar leicht problematiſch werden müſſen. „Sprachſtunde?! — oh —!" Kommt der Stoßſeufzer bei Schülern und Lehrern vor, oder nicht?

Nach dieſen theoretiſchen und hiſtoriſchen Auseinanderſetzungen trete ich nun an die Frage heran:

Welche Grundſätze ſollen den Unterricht in der Mutterſprache geſtalten?

Um der Mutterſprache ſelbſt und ihrer Bedeutung willen, ebenſo aber auch wegen der Schranken, welche der Volksſchule in ihrer begrenzten Schulzeit, in ihrer Beſchränkung durch die ſich erſt nach und nach entwickelnde Geiſtesreife ihrer Zöglinge, und durch all die ungezählten Schwierigkeiten und Hemmniſſe aller Art, die ſich ihrer Arbeit in den Weg werfen, geſetzt ſind, ſoll das Weſentliche der Sprache

so vollkommen als möglich, das weniger Wesentliche, wenn es auch an sich unentbehrlich ist, so knapp als möglich behandelt werden.

Das Wesentliche der Sprache, ihr Begriffsleben, ist vor allen Dingen zu pflegen.

Jeder Unterrichtsstoff trägt die Regel für seine schulmäßige Gestaltung in sich selber, und entspricht in dieser Gestaltung aus sich selber den Anforderungen der Pädagogik. Bei allen wissenschaftlichen Disciplinen wird der Schüler unmittelbar in die Sachen eingeführt, welche den Stoff der Disciplin ausmachen; die Darstellungsformen dieser Sachen und ihrer Beziehungen untereinander aber ergeben sich durchaus aus dem Stoff des Unterrichtsfaches. Dabei muthet die pädagogisch echte Schule ihren Schülern niemals Formen zu ohne Beherrschung des dieselben bedingenden Stoffes. Zwar stellen sich die verschiedenen Unterrichtsfächer dabei in verschiedener Weise dar, der Rechenunterricht z. B. anders als der Naturgeschichtsunterricht; immer aber ist das erste der Stoff, und dann aus demselben, entweder nachher oder sofort mit demselben das Gesetz seiner Gestaltung, und immer der Stoff so reich als es eben geht, das Gesetz so knapp als möglich. Sollte das im Sprachunterricht anders sein müssen?

Wäre die äußere Gestaltung des Logos wirklich die Sprache selbst, so wäre die Schule mit ihrem grammatischen Sprachunterricht, wenn sie denselben vorherrschen läßt, auf dem rechten Wege. Da aber, wie nachgewiesen, Sprache ohne grammatische Entwicklung, dem modernen Wortverstande nach, wie sie die flectierenden Sprachen besitzen, doch eine echt menschliche, eine logische Sprache sein kann (das kleine Kind, die Chinesen ꝛc.), so ist die Grammatik nicht die Sprache selbst, und die Schule verfährt im Sprachunterricht falsch, wenn sie im Grammatikunterricht hangen bleibt und den Logos darüber versäumt. Also ist zuerst, vor allen Dingen, von Beginn der Schule bis zur Vollendung des Schulcursus, im Sprachunterricht der Begriffs- und Gedankenreichthum des Kindes zu pflegen, und danach oder mit demselben sind die Gestaltungsgesetze desselben, die Grammatik, zu entwickeln. In ersterem kann die Schule nie, in letzterem leicht zu viel thun.

Kein Kind, auch das noch so glücklich erzogene, tritt mit irgendwie fertig entwickeltem Begriffsleben in die Schule ein. Wunderbar große Unterschiede zeigen sich uns Lehrern darin bei den verschiedenen Individuen; aber arm an Begriffen, ganz abgesehen von dem Ver-

hältniß zwiſchen Schriftdeutſch und Mundart, darf der größte Theil der Sechsjährigen genannt werden. Daß jedoch irgend im 6. Lebensjahre die Schule grammatiſchen Unterricht beginnen könnte, das hat noch niemand behauptet und das wird nie jemand behaupten. Und warum nicht? Nun, jedermann gibt zu, daß dann noch kein Stoff für ſolchen Sprachunterricht im Kinde vorhanden iſt. Alſo wiederum: erſt denken, dann ſprechen, und erſt Begriffe, dann Grammatik. Verfährt aber die Schule ſo?

Ihr Anſchauungsunterricht hat im allgemeinen und direct nicht das Begriffsleben des Kindes zum Zweck, ſondern nur eine Bereicherung des Kindes an ſpecifiſchen Kenntniſſen, die für das Kind bloßes Wiſſen bleiben, weil ſie im weſentlichen auf der Stufe des Elementarunterrichts keine weiteren geiſtigen Operationen erfordern als Anſchauen, Nennen und Behalten; naturgeſchichtlicher Stoff im erſten Anſchauungsunterricht läßt ein mehreres kaum zu. Gewiß heiße ich Anſchauen, Nennen und Behalten nicht was untergeordnetes: ſie ſind ja die Grundlage aller intellectuellen Entwicklung. Aber iſt ſolcher Anſchauungsunterricht, da er die Sprachelemente, welche er einerſeits nur in beſchränkten Gebieten und immer an der Hand des realen Stoffes übt, anderſeits nicht mit bewußter Abſichtlichkeit als ſolche gibt, — iſt er Sprachunterricht? Das ſoll er doch für den Elementarſchüler ſein. Später fällt er ganz weg, und nun tritt directer Sprachunterricht ein, d. h. Grammatikunterricht. Es fällt mir nicht ein zu behaupten, daß die Schüler bis dahin nicht reicher an Begriffen geworden ſein ſollten; aber ich frage die älteren Collegen, ob nicht z. B. Krauſe die Elementarſchüler beſſer für den grammatiſchen Unterricht vorbereitet hat, wie der heutige Anſchauungsunterricht im großen und ganzen das thut?

Aber nicht der erſte Unterricht, der Anſchauungsunterricht, allein, nein, die ganze Schule hindurch hat aller Unterricht die Aufgabe, zu lehren, d. h. den Wortſchatz der Schüler zu vergrößern, ihre Begriffe zu klären und an Inhalt zu bereichern. Jedes Unterrichtsfach hat dieſe Aufgabe in ſeinem beſonderen Bereich, in ſeiner ihm eigenthümlichen Begriffsſphäre, der Religionsunterricht die Begriffsſphären der Moral, Ethik und Religion, der hiſtoriſche Unterricht die der Ethik und Politik, der Mathematikunterricht die der Größen- und Wirtſchaftslehre, der naturkundliche Unterricht die der Natur, ſpeciell z. B. der Anthropologie, der Geſundheitslehre ꝛc., ja, auch

der Unterricht in den Fertigkeiten je auf deren besonderem Felde. Der Sprachunterricht hat dann neben diesem allen die besondere Aufgabe, alles, was die übrige Schule an Begriffsschatz den Schülern darbringt, zusammenzufassen, zu ordnen, und den Schülern als Sprachbesitz zum möglichst klaren und bestimmten Bewußtsein zu bringen, was dann hinwiederum erfordert, daß er selber erst recht, im vollen Bewußtsein seiner Aufgabe, darauf ausgeht, Reichthum an klaren Begriffen zu pflegen, und die verschiedenen Beziehungen der Begriffe unter einander zu üben, immer auf dem Wege der Anschauung, wobei nur der geistigen Anschauung (= Denkübung) dasselbe Recht zuzugestehen ist als der sinnlichen Anschauung. Das ist pädagogisch, denn das heißt direct den Geist bereichern und ihn wachsen machen. Das ist zweckmäßig, denn es ergibt einen unschätzbaren Gewinn für die gesammte Arbeit der Schule, wenn z. B. der Religionsunterricht einer Menge nüchternen Katechisierens überhoben werden kann, wenn im naturwissenschaftlichen Unterricht das Classificieren, das Concludieren ꝛc. nicht erst extra gelehrt zu werden braucht. Das ist einfach nothwendig, wenn der Schüler nicht bei fast jedem dritten Worte des Lehrers oder des Buches erst soll fragen müssen: was heißt das? um nur zum Verständniß zu kommen; denn dann geht es doch meistens so, daß der Schüler nicht fragt und sich gewöhnt, unverstandenes unverstanden zu lassen, und daß wir Lehrer fragen müssen: verstehst du auch was du lieseſt, oder was ich spreche? und doch zu wenig so fragen, weil wir so leicht uns einbilden, ein Begriff der uns klar ist, sei auch anderen klar. Das ist einfach nothwendig, wenn wir eine Ahnung von der Schönheit unserer Sprache anbahnen wollen, denn diese beruht für die Jugend im Volksschulalter nicht in dem großen Ganzen, sondern in den Einzelheiten der Sprache, und zwar nicht in der Anordnung derselben, in der Grammatik, sondern in den Elementen der Sprache selber, in der Fülle, der Kraft, der Unmittelbarkeit, der Klarheit des Begriffes, in dem Klange, der sinnlichen Malerei — ohne dabei über das Maß zu gehen — des Begriffswortes. Das ist mit einem Worte der praktische Sprachunterricht, der die Sprache am Sprechen, am Denken, übt, so daß die Form ganz selbstverständlich sich aus dem Begriffsinhalt des Auszusprechenden ergibt, ein Sprachunterricht, der nicht „schal und unerquicklich“ ist wie bloßes Abrichten auf Declinieren und Conjugieren ꝛc., sondern der unbedingt das ganze, volle, ungetheilte

Interesse der Schüler in anspruch nehmen muß und wird, so daß dabei erst eine wahre Freude und Begeisterung an der Muttersprache und für dieselbe möglich wird, um so mehr, da solcher Unterricht die Steine des Anstoßes zum voraus mehr und mehr wegräumt, welche der geistigen Durchdringung unsrer Nationalliteratur seitens der Jugend in unverstandenen Begriffen und deshalb unklar bleibenden Gedanken, Bildern, Sentenzen 2c. im wege stehen. Wenn man sich erlauben dürfte, Reichthum an klaren Begriffen 2c. und vollendete grammatische Schulung einmal derart einander gegenüberzustellen, daß sie einander ausschließen, so ist gewiß, daß ersterer hohen Genuß an der ersten besten Schillerschen Ballade haben wird, während letztere höchstens Kritik an Schillers Grammatik üben, vielleicht einen Vers wie: Getroffen sank dein Feind vom Speere — seinem grammatischen Baue nach verurtheilen wird. Wirklich ausschließen werden jene beiden einander nie; wenn aber wahrer Genuß am sprachlichen Meisterwerk, und also wahrhaftes Geisteswachsthum durch dasselbe für Leser und Hörer wesentlich durch ersteren bedingt ist, und die Grammatik in der That nur den Rang eines Hülfsmittels für das Verständniß des realen logischen Gedankengehalts beanspruchen kann, so kann die Schule nicht zweifelhaft sein, was von den beiden für sie die erste und Hauptaufgabe sein muß. Der Unterricht in der Muttersprache hat vor allen Dingen durch die ganze Schule hindurch den Begriffsvorrath der Sprache zu pflegen; ein möglichst hoher Grad von Reichthum an klaren, bestimmten Begriffen, unausgesetzte Uebung in den realen Beziehungen und Verhältnissen der Begriffe unter und zu einander ist die erste und wichtigste Aufgabe desselben. Wäre es möglich — so müßte der ganze Wortschatz unsrer Sprache nach und nach der Jugend vorgeführt werden. Das ist nicht möglich. Also muß dasjenige aufgesucht werden, was der Erfüllung dieses aussichtslosen Wunsches am erdenklich nächsten kommt.

Der speciell grammatische Unterricht ist auf das möglichst enge Maß, auf das absolut nothwendige zu beschränken.

Speciell grammatischer Unterricht ist nicht zu entbehren, nur ist er nicht „der" Sprachunterricht. Die Schule hat schon darin eine nicht zu verachtende Aufgabe, ihrerseits auch nur so viel am wirklichen Sprachunterricht zu thun, als Eltern, Geschwister, Gespielen 2c. des heranwachsenden Kindes bei diesem daran gethan haben, ehe es der Schule anvertraut wird, also daran gethan haben ohne alle und

jede grammatiſche Belehrung. Oder iſt das kein Sprachunterricht geweſen, was da bewirkt hat, daß das Kind, welches ſeine Sprache doch zuerſt mit einem Sprachbegriff: mama (dunkel und undefinierbar, doch in der Zuſammenfaſſung der Elemente, der Merkmale, kräftig und beſtimmt, ſo daß die Mama ſo leicht nicht mit jemand anders verwechſelt wird,) beginnt, in die Schule einen Wortvorrath von im ungünſtigen Falle etwa 50, im günſtigeren Falle von etwa 100, 200 ꝛc. Begriffen mitbringt? Sicher gibt es Menſchen, die ihr Leben lang ſich mit wenigen hundert Worten behelfen müſſen, weil ihre Sprache nicht weiter entwickelt worden iſt; ſollte grammatiſcher Unterricht an ſich dem haben abhelfen können? Bei ſolchen Menſchen iſt von Bildung aber auch nicht die Rede; höchſtens können ſie in beſtimmten, mehr oder weniger eng begrenzten Fächern tüchtig ſein. Literatur muß ſie kalt laſſen; es fehlen die Anknüpfungspunkte. Ja, die Literatur des eignen Faches, wenn ſie Fachleute ſind, muß ihnen faſt unüberſteigliche Schwierigkeiten machen; denn wer über ſein Fach ſchreibt, iſt ſchon ein gebildeter Mann, vergleichsweiſe wenigſtens immer, jener aber iſt höchſtens Empiriker, vielleicht bloßer Nachahmer. Der gebildete Menſch, das heißt: der normal harmoniſch entwickelte Menſch beſitzt einen größeren Wort- und alſo Begriffsvorrath, und wächſt daran zeitlebens.

Von ſolchem recht eigentlichen Sprachunterricht ſoll die Volksſchule ſich durch grammatiſchen Unterricht durchaus nicht mehr ablenken laſſen, als abſolut nothwendig anerkannt werden muß. Welches Maß einzuhalten iſt, bis zu welcher Grenze vor- oder herabzugehen iſt, das zu beſtimmen wird ſich vielleicht jeder Lehrer ſelbſt mit Recht vorbehalten, weil das mit von localen Vorbedingungen abhängig zugegeben werden kann. Uebereinſtimmung wird nur dahin zu erzielen möglich ſein, anzuerkennen, daß der grammatiſche Unterricht gar leicht über das zuläſſige Maß hinaus überwuchert. Ein Ueberblick über die Schulgrammatiken unſrer Tage mag dienlich ſein, dieſe Ueberzeugung hervorzubringen. Allerdings kann der einzelne nur nach dem Maß ſeiner Bekanntſchaft mit der betreffenden Literatur urtheilen wollen; jeder Lehrer aber kennt immer mehr als eine Schulgrammatik, mehr als grade die, welche ihm ſelbſt als Leitfaden dient, und ſoviel ich davon kennen gelernt habe, das ſcheint mir das Urtheil genügend zu begründen, daß ſie ſammt und ſonders, wenn auch die eine mehr, die andre weniger, doch alle das zuläſſige Maß überſchreiten.

Zunächst macht man bei der Verfolgung des Lebenslaufes einer bestimmten Schulgrammatik fast regelmäßig folgende Beobachtung. Erlebt sie eine Reihe von Auflagen, so hat sie in der Regel jedesmal Verbesserungen anzupreisen. Verbesserungen sind möglich, wie bei allen menschlichen Werken; wenn sie aber in bezug auf Schulgrammatiken darin bestehen, daß „fühlbar gewordene Lücken" ausgefüllt, und deshalb Abschnitte, Capitel, Paragraphen, Anmerkungen ꝛc. hinzugefügt, sogar Zusätze, durch kleineren Druck z. B. unterschieden, „die auch überschlagen werden können," hinzugethan sind, so habe ich von vornherein Bedenken dagegen. Solche Zusätze ꝛc. können allerdings wirkliche Verbesserungen sein; dann sind sie genau genommen eigentlich ein Vorwurf für die erste Arbeit des Verfassers. Meist aber sind sie nur die Folge von schwächlicher Nachgiebigkeit des Autors gegen sich selbst, da er sich selbst vielleicht nur zu gern vervollständigt, oder gegen Freunde und Recensenten, die, wie es in betreff solcher Schulbücher naturgemäß so geht, der eine dies, der andre jenes vermissen und doch für unerläßlich halten. Und so wird die Schulgrammatik, wenn auch die erste Auflage vielleicht lobenswerthe Knappheit angestrebt hatte, nach und nach immer reichhaltiger, und unterscheidet sich zuletzt von den größeren grammatischen Werken oft nur noch durch Weglassung des begründenden Räsonnements, nicht mehr in der Ausführlichkeit des Schemas.

Sieht man nun weiter die erste beste Schulgrammatik unmittelbar auf ihren Inhalt an, so muß meines Bedünkens sofort derselbe Zweifel auftauchen, nämlich, ob nicht wirklich Verbesserung in immer größerer Beschränkung des Inhalts zu suchen wäre. Um das zu begründen, kann hier nicht irgend eine Grammatik vom Alpha bis zum Omega durchlaufen werden; Beispiele müssen genügen. Da finde ich den Abschnitt vom Subject: „Das Subject des Satzes wird ausgedrückt „1. durch ein Substantiv; 2. durch einen Infinitiv; 3. durch einen „Infinitiv mit der Präposition zu; 4. durch ein Substantivpronom; „5. durch einen Subjects- (Substantiv-) satz." Ich wage die Frage, ob diese Sache einer Lection werth ist, und wage die Antwort: Nein.

Was das Subject ist, d. h. was es im Satz zu bedeuten hat, das muß klar gemacht sein. Ueber die Art das Subject auszudrücken läßt sich mit erstaunlich geringer Mühe und mit sehr wenig Aufwand von Unterrichtsgeschick eine formal untadeliche Lection geben. Aber welchen Nutzen hat der Schüler von der Zusammenstellung an sich?

Erſchöpft ſie den Gegenſtand? Wo bleiben grammatiſches und logiſches Subject? — wo die verſchiedenen Erſcheinungsformen des logiſchen (eigentlichen) Subjects? ꝛc. Wenn nun dies alles nicht hinzukommt, — in der mir grade vorliegenden Schulgrammatik ſteht es in kleinerem Druck, bei Gelegenheit einer neuen Auflage zur Ausfüllung einer „fühlbar gewordenen Lücke", nachgefügt; — muß da nicht der Schüler denken, ſeine 5 Rubra erſchöpften die Lehre vom Subject? Und das iſt doch ein Irrthum. Wo iſt da die Grenze zu ſetzen? Ich bin der Anſicht: Gleich hinter der Erklärung des Begriffs vom Subject. Faßt man ihn einfach als denjenigen Begriff, von welchem im Satze ausgeſagt wird, oder als Individualiſierung des Prädicatbegriffs, oder wie man ſonſt will: ſo iſt jedenfalls damit etwas umfaſſendes gegeben. Will man weiter gehen, ſo muß man entweder alles geben, oder das unvollſtändige mit dem „u. ſ. w." Aber jene Grenze der grammatiſchen Beſprechung hinter der Begriffsfeſtſtellung des Subjects hat an ſich ihre großen Vorzüge. Der Begriff kann bei aller Schärfe ſo weit gefaßt ſein, daß er erſchöpft. Die Grenze gleich hinter demſelben läßt aber namentlich dem Schüler beim eignen Sprechen und Schreiben, beim Hören und Leſen die volle ungetrübte und ewig friſche Freude am Selbſtfinden, wenn er im einzelnen gegebenen Falle nun das Subject als Infinitiv, als Nebenſatz ꝛc. auftreten ſieht; an der Mannigfaltigkeit der Sprache, wenn er nach und nach immer neue Ausdrucksformen des Subjects erkennt, ja, wenn er es endlich ſogar ganz fallen gelaſſen, und z. B. in der ſententiöſen Kürze der Ellipſe (Wie gewonnen, ſo zerronnen, — Willkommen! ꝛc.) hinter dem Prädicatbegriff verſteckt, oder in der aus der unmittelbaren Empfindung hervorbrechenden Interjection (pfui! — oh! — ꝛc.) in der Empfindungsaufwallung untergegangen findet. Das ergibt wahres Intereſſe an der grammatiſchen Frage, alſo auch an der Sprache ſelbſt, wenn der Schüler ahnen lernt: Gib acht, es ſteckt immer noch mehr dahinter. Hat dagegen der Schüler gelernt, wie ich es oft ſchon in öffentlichen Examinibus habe herſagen hören: Das Subject wird ausgedrückt 1, 2, 3, 4, 5, ꝛc., ſo gibt es in dem einen Satz den Fall Nr. 2, in dem andern den Fall Nr. 4 ꝛc.: weiter nichts; wiſſen thut man ſchon alles; das weitere iſt nur eine mehr oder minder langweilige Rückerinnerung, bei dem einen Schüler völlig unnöthig, alſo vom Uebel, bei dem andern — und darüber täuſchen wir uns gewiß nicht, daß es ſolche Schüler mehr gibt als wünſchenswerth iſt;

— doch völlig zwecklos, also überflüssig. Mit dem einfachen Stehenbleiben beim Subjectsbegriff dagegen wird und bleibt die Schule allen ihren Schülern gerecht.

Um noch ein Beispiel aus derselben Schulgrammatik auszuziehen führe ich aus dem §. 41 „Unterordnende (Satz-) Verbindung" an: „Die Nebensätze werden nach den Satzgliedern, welche sie ausdrücken, „eingetheilt in 1, Subjectsätze; 2, Objectsätze; 3, Attributsätze; 4, Ad„verbialsätze. Die Subjectsätze, die Objectsätze, und diejenigen Attribut„sätze, welche einen Genitiv des Objects vertreten, haben die Bedeu„tung eines Substantivs; sie heißen daher Substantivsätze (auch: „Casussätze). Diejenigen Attributsätze, welche die Bedeutung eines „attributiven Adjectivs haben, heißen daher Adjectivsätze. Die Ad„verbialsätze haben die Bedeutung eines Adverbs. Die Nebensätze „werden nach den Wortarten, welche sie vertreten, eingetheilt in: 1, „Substantivsätze; 2, Adjectivsätze; 3, Adverbialsätze. Die Adverbial„sätze zerfallen in: 1, Adverbialsätze des Orts und der Richtung; 2, „Adverbialsätze der Zeit; 3, Adverbialsätze der Weise und Intensität; „4, Adverbialsätze des Grundes. Die Adverbialsätze des Grundes sind „entweder 1, Causalsätze (= Adverbialsätze des Grundes im engern „Sinne), oder 2, Finalsätze (Zwecksätze), oder 3, Conditionalsätze „(Bedingungssätze), oder 4, Concessivsätze (Einräumungssätze)."

Ich halte dafür, daß das für eine Schulgrammatik mehr als überreichlich bemessen ist, daß es vielmehr vollkommen genügt zu unterscheiden: Subject-, Object- und Attributsätze. Die adverbiale Bestimmung reihe ich einfach unter das Object ein, also auch die Adverbialsätze unter die Objectsätze. Ob ein Nebensatz ein Substantiv, ein Adjectiv oder ein Adverb vertritt, das überlasse ich der Prüfung des einzelnen Falles; nicht jeder Substantivsatz fügt sich ohne weiteres leicht in den Ausdruck durch ein Substantiv. Man prüfe z. B. folgenden Satz: Ich hatte ihm nicht gesagt, daß ich wiederkäme. Der Nebensatz spricht allerdings von der Wiederkunft, aber doch davon, daß dieselbe beabsichtigt sei; und wie drückt man das durch ein Substantiv im Hauptsatz aus, so daß es nicht schwerfällig wird? Etwa: Ich hatte ihm nicht von der Absicht meiner Wiederkunft gesagt —? Oder man prüfe: Es war ein Krieg, in welchem tausende ihren Tod fanden. Der Nebensatz ist ein Attributsatz, zugleich ein Adjectivsatz. Welches Adjectiv aber würde ihn als Attribut zu Krieg vertreten

können? — Schrecklich? — Nein, denn jeder Krieg ist schrecklich. — Menschenverzehrend? — Nein, denn das wäre gradezu nur epitheton ornans; Menschen verzehrt der Krieg immer, wenn auch nicht immer tausende. Die große Zahl von Menschen, die ihren Tod gefunden, ist in dem Nebensatz das wesentliche; das Attribut müßte also nothwendigerweise lauten: Ein tausende von Menschen verzehrender Krieg. — Die oben citierte Eintheilung der Objectsätze, speciell der Adverbialsätze, halte ich endlich entschieden für eine Schulgrammatik übertrieben bunt. Vom Object sagt dieselbe Grammatik §. 36: Jede Ergänzung und Bestimmung eines Verbs oder Adjectivs heißt Object, — um dann freilich gleich hinterher wieder Ergänzung und Bestimmung zu scheiden in ergänzendes Object (Object schlechtweg) und bestimmendes Object oder adverbiale Bestimmung. Schon diese Scheidung als grammatischer Lehrsatz dünkt mich überflüssig; sie ist ganz entschieden besser den vorkommenden einzelnen Fällen zu überlassen, wo sie sich jedesmal ganz naturgemäß aus dem Wesen der in Frage kommenden Begriffe ergibt; z. B. Er schenkt ihm ein Buch, wo schenken eine Thätigkeit ausdrückt, welche gar nicht ohne ein leidendes und ohne ein thätiges Object vorgestellt werden kann; — Er schenkte ihm gestern zum Dank ein Buch, wo die Objecte „gestern" und „zum Dank" nicht unentbehrliche Bestandtheile des Thätigkeitsbegriffs sind. Grammatisch festzustellen ist meines Bedünkens nur nöthig, daß jede Einschränkung eines Thätigkeits- oder Eigenschaftsbegriffs Object heißt. Jene Eintheilung der Adverbialsätze aber geht mir vollends zu weit; Ort, Richtung, Zeit, Weise, Intensität, Grund, Zweck, Bedingung, Einräumung werden weit besser ohne Grammatiklection, jedes wo es sich darbietet, aus dem vorliegenden Begriffsinhalt festgestellt — ja, sie können nicht anders festgestellt werden, da es für sie keine allgemein gültigen Erkennungsmerkmale in ihrer äußern Gestaltung gibt, und die vorhergegangene Grammatiklection erleichtert also nicht einmal wesentlich diese Feststellung. Jene Eintheilung hersagen zu lassen ist aber keine der Schule würdige Aufgabe; sie hat besseres zu thun.

Die Forderung der Beschränkung des grammatischen Lehrstoffes gilt für mich gleicherweise sowohl für den synthetischen als für den analytischen Grammatikunterricht. Ersterer setzt irrthümlicherweise voraus, daß der Schüler bereits im Besitz der Sprache sei, und also nur noch dieselbe „verstehen und ihrer wahrhaften Bedeutung gemäß

„gebrauchen lernen" müsse (Becker), und demgemäß handelt er wo möglich alle Feinheiten der Logik der Begriffe, durch die grammatische Gestaltung ausgedrückt, ab, obgleich das geringe Maß von Sprache, das der Schüler besitzt und immerhin bestenfalls beherrschen lernt — denn die Pappeln wachsen nicht in den Himmel, — nur die allgemeinsten grammatischen Distinctionen zuläßt. Der analytische Sprachunterricht dagegen reicht die dem Schüler selbst mangelnde Sprache im Lesebuch dar, und verfährt also insofern richtiger als jener, als er an wirklicher Sprache die Grammatik lehren will; aber er geräth auch wie jener in die Gefahr zu seiner Distinctionen, weil die dargebotene Sprache des Lesebuchs immer die Kunstsprache bleibt, welche dem Schüler mehr oder weniger fremd ist, und um denselben vertraut zu werden nicht bloß sachlicher d. h. begrifflicher, sondern auch ganz besonders grammatischer Erörterung bedarf, und weil er dann dabei die richtige Grenze nur schwer trifft, indem die eingehendere Erörterung auch Steigerung des allgemeinen Verständnisses zu bedingen scheint, obgleich wohl allgemein die Erfahrung gemacht wird, daß ein Zuviel der Erörterung eher verwirrt und abstößt, als klärt und anzieht. Während also beide Richtungen des Sprachunterrichts der Gefahr des grammatischen Zuviel verfallen, und die wirkliche Sprachentwicklung des Schülers zur allgemeinen Nationalsprache, d. h. die Entwicklung der vom Schüler gesprochenen Sprache, die mehr oder weniger vollkommen sein Geistesproduct ist oder vielmehr darstellt, zur hochdeutschen Schriftsprache gar zu leicht verfehlen, verlange ich dies letztere als Hauptsache von der Schule gefördert, und lasse ich Grammatik nur in dem Maße zu, als sie zu diesem Hauptzweck des Sprachunterrichts unbedingt nothwendig erscheint. Dabei ist weder Syntheſe noch Analyse principiell zu verwerfen, aber beides zu begrenzen in der Gesammtgestaltung des Unterrichts durch klare Anordnung des Stoffs und in fester bewußter Erfassung seiner Aufgabe.

In der Durchführung der beiden entwickelten Grundsätze, vor allen Dingen den Begriffsschatz der Sprache zu pflegen, und die Lehre von der grammatischen Gestaltung desselben auf das möglichst enge Maß zu beschränken, sehe ich zunächst für den Sprachunterricht an sich das Heil. Ist es aber unbestreitbar, daß die Muttersprache eine der wichtigsten Grundlagen nationaler Bildung ist, und damit vorzugsweise die wahre harmonische Entwicklung der Jugend fördert, so sind eben damit jene Grundsätze schon voraus begründet. Denn

die Urſprünglichkeit, Kraft, Milde, Mannigfaltigkeit und Schönheit unſrer Mutterſprache, die Vermittlung der nationalen Geiſtesſchöpfungen durch dieſelbe, unſre Herzensbefriedigung durch dieſelbe als die Mutterſprache ꝛc. beruhen durchaus ganz weſentlich auf ihrem Begriffsſchatz, dagegen auf deſſen grammatiſcher Geſtaltung nur in untergeordnetem Grade. In dem Sinne wenigſtens verſtehe ich das Dichterwort: „Will noch tiefer mich vertiefen in den Reichthum, in „die Pracht; iſt mir's doch, als ob mich riefen Väter aus des Grabes „Nacht."

II. Geſtaltung des Sprachunterrichts in der Volksſchule, wie ſie die entwickelten Grundſätze erfordern.

Die Frage nach der Geſtaltung des Sprachunterrichts führt im Hinblick auf die vorſtehenden Auseinanderſetzungen auf zwei Unterfragen, nämlich auf die Frage: Was hat er für die Pflege des Begriffsſchatzes der Mutterſprache zu thun, und wie iſt er in bezug darauf einzurichten? — und auf die Frage: Welcher grammatiſche Lehrſtoff muß in ihm verarbeitet, und wie ſoll das grammatiſche Wiſſen gewonnen werden? Endlich entſteht dann auch noch die weitere Frage nach der Vertheilung ſolchen Unterrichts auf die Schulzeit der Volksſchule.

1. Der Anſchauungsunterricht muß in den directen und bewußten Dienſt der Sprachentwicklung zurückgeführt, ein eigentlicher Sprachanſchauungsunterricht muß durchgeführt werden.

Es handelt ſich um eine Umgeſtaltung des, was wir heute Anſchauungsunterricht zu nennen gewohnt ſind, des erſten Anſchauungsunterrichts, und um die Fortführung des, was der umgeſtaltete erſte Anſchauungsunterricht für die Sprachentwicklung angebahnt hat, in einem eigentlichen Sprachanſchauungsunterricht.

Der erſte Anſchauungsunterricht im Dienſt der Sprachentwicklung.

Mit gutem Bedacht laſſe ich dem Anſchauungsunterricht ſeinen Namen; ich bin nicht gewillt, ſeine heutige Geſtaltung zu ignorieren. Aber der Meinung bin ich entſchieden, daß er mindeſtens ebenſowohl, wenn nicht in höherm Grade die Aufgabe hat, ein elementarer Sprachunterricht zu ſein, wie er elementarer Naturunterricht ꝛc. geworden iſt. Es hieße ja doch auch das Kind mit dem Bade ausſchütten, oder vielmehr unmögliches und unſinniges verlangen, wenn man Natur-

betrachtung ꝛc. von demſelben ausgeſchloſſen wiſſen wollte. Woher ſollte ſonſt der Elementarſchüler ſeine Sprachbegriffe bereichern als aus der ſinnlichen Wahrnehmung, die ihm durch das Hinzutreten des Willensactes ſeines ſchaffensbedürftigen Geiſtes zur Anſchauung, zur Vorſtellung, geknüpft an den Namen, an das Sprachproduct des ſchöpferiſchen Menſchengeiſtes, werden muß? Alſo ſind Naturerſcheinungen unvermeidliche Gegenſtände des Anſchauungsunterrichts, und der Verlauf der Jahreszeiten mit ihren charakteriſtiſchen Erſcheinungen iſt ein natürlicher Leitfaden für denſelben. Ebenſo gehört aber auch der Menſch mit ſeinen Werken und Einrichtungen in den Bereich desſelben; ebenſo ſollte namentlich die eigenſte Geiſtesarbeit des ganzen Menſchengeſchlechts, die Sprache, mit vollem, klarem Bewußtſein Stoff des Anſchauungsunterrichts ſein, ja, im Bewußtſein ihrer Bedeutſamkeit für die Geſammtentwicklung des Menſchen, alſo erſt recht des jungen Menſchen, im erſten Anſchauungsunterricht vor allem berückſichtigt werden.

Um den Namen iſt ein Streit nicht nothwendig; es fragt ſich nur, aus welchem Geſichtspunkt dieſer Unterricht betrieben werden ſoll. Soll er in erſter Linie dem Wiſſen von den behandelten Gegenſtänden dienen? oder ſoll er vor allem die geiſtige Entwicklung des Kindes, ſeine Bereicherung an klaren Begriffen und Uebung in den wechſelſeitigen Beziehungen derſelben ins Auge faſſen? Fern liegt mir zu behaupten, daß die beiden Geſichtspunkte einander nothwendig ausſchließen müßten; aber unbeſtreitbar ſcheint mir die Gefahr nahe zu liegen, daß bei Annahme des erſteren der andre mehr als ſich gebürt in den Hintergrund geſchoben wird. Bleibt dagegen die Sprachbereicherung des Kindes der Hauptgeſichtspunkt, ſo möchte ſchwer ſein zu beweiſen, daß die Gewinnung von Wiſſen darunter leiden müſſe.

Oben pag. 51 iſt die Behauptung aufgeſtellt, daß ausſchließlich naturbeſchreibender Anſchauungsunterricht die Jugend verhältnißmäßig arm an Logik laſſen müſſe, d. h. an Sprache. Die Behauptung iſt auszudehnen auf ſämmtlichen Anſchauungsunterricht, der den realen Stoff als Hauptgeſichtspunkt anſieht, und folglich ſich geſtaltet nach Bedingungen, wie ſie das Weſen des Stoffes ergibt. Denke man ſich einmal z. B. in einen naturgeſchichtlichen Anſchauungsunterricht hinein. Müſſen nicht, da das Wiſſen der Thatſachen die Hauptſache ſein ſoll, alle Pflanzenbeſchreibungen, ſoviel davon vorkommen können, bei den Elementarſchülern weſentlich denſelben Gang verfolgen: Wurzel,

Stamm, Blatt, Blüte, Frucht, Nutzen, Standort ꝛc.? Müssen nicht alle Thierbeschreibungen übereinstimmen in Besprechung von Körpertheilen, Wohnort, Lebensweise, Nutzen ꝛc.? Werden nicht — um andre Stoffe zu erwähnen — alle Besprechungen über Geräthe wesentlich denselben Gedankengang verfolgen: Gebrauch, Material, Theile, Gestalt ꝛc.? Wenn allerdings solche Lectionen geistig und gemüthlich belebt werden *können*, so geschieht das meist nur dadurch, daß anderes, was nicht unmittelbar im engeren Gesichtskreis der Lection, d. h. des grade behandelten Stoffes, liegt, hinzugethan wird; ist aber nicht zu diesem letzteren entweder der geborene Lehrergenius oder die gewiegteste Lehrererfahrung nothwendig, um bei solchem Hinzuthun das richtige Maß zu treffen, nicht unter und nicht über die Befähigung des Kindes damit zu gerathen? oder wohl auch gar statt eines, seines Zieles klar bewußten und dasselbe fest verfolgenden Gespräches eine spielerische, zwar vielleicht gemüthvolle, aber nicht lehrende sondern eher zerstreuende und zersplitternde Plauderei zu producieren? Nothwendig liegt die Gefahr nahe, den Kindesgeist über dem Unterrichtsstoff aus dem Auge zu verlieren, z. B. das augenblickliche Blühen einer Pflanze entscheiden zu lassen über eine Unterrichtslection, nicht aber die Frage, ob die Pflanze auch Erscheinungen darbietet, deren Besprechung dem Kinde geistiges Wachsthum bringen kann; — oder bei der Vorbereitung auf die Lection zu glauben, genug gethan zu haben, wenn die Stoffauswahl beschafft und formuliert ist, und zu vergessen, ob auch Geist und Gemüth des Kindes dadurch wirklich wird gefördert werden*). Unbedingt ist der Begriffsumfang, in welchen *solcher* Anschauungsunterricht das Kind einführt und in welchem er dasselbe festhält, zu eng und einseitig, der Ideenkreis zu einförmig, als daß er an sich besonders fähig wäre, die die Sprachentwicklung nach allen Richtungen hin zu fördern; im Gegentheil kann namentlich zu häufige Wiederholung eines im wesentlichen unveränderten Gedankenganges nur geeignet sein abzustumpfen, sogar ganz speciell bei der nothwendigerweise oberflächlichen und doch erschöpfend scheinenden Behandlung der Natur gleichgültig gegen dieselbe zu machen und Widerwillen einzupflanzen wider späteren wirklichen

*) Ich fühle mich gedrungen zu sagen, daß ich bei aller solcher Kritik mich selber kritisiere, daß ich, was ich als Fehler darstelle, an mir selber als solchen erkannt habe. D. Verf.

Naturunterricht, der immer wieder dieſelben Stoffe zur Betrachtung ziehen muß, und zwar dem Weſen nach in unverändertem Gedankengange.

Ganz anders, wenn die Sprachentwicklung der Schüler der Leitſtern des Anſchauungsunterrichts, d. h. wenn dieſer mit klarem Bewußtſein der elementare Sprachunterricht iſt. Dabei leidet das Lernen im engern Sinne von der Natur ꝛc. ganz und gar nicht; denn die ſinnlichen Vorſtellungen, welche die Grundlage aller, auch der vergeiſtigteſten, abſtracteſten Sprache, um ſo mehr alſo der Stoff elementarer Sprachübung ſind, müſſen doch irgend woher genommen werden, alſo aus der Anſchauung von Producten und Erſcheinungen des Natur- und Menſchenlebens. Nur gibt es dabei keine Naturbeſchreibungslectionen im engen Sinne des Wortes, ſondern Sprachlectionen, die ihren Stoff aus der ſinnlich wahrnehmbaren Umgebung des Kindes nehmen. Man ſehe darauf einmal Krauſes Denkübungen an; ſie ſind recht eigentlich Sprachanſchauungsunterricht. Sie verfolgen als ihren Zweck die Entwicklung der Sprache; ſehen wir, welche Mittel aufgeboten werden. Nur einige Capitel anzuführen wird genügen.

Erſte Uebung. Benennen ſichtbarer Gegenſtände, die ſich in einem beſtimmten Raume befinden. 1. Beiſpiel. Gegenſtände in der Schulſtube. 2. Beiſpiel. Gegenſtände auf dem Tiſche. 3. Beiſpiel. Gegenſtände in der Wohnſtube. 4. Beiſpiel. Gegenſtände in der Küche. 5. Beiſpiel. Gegenſtände auf dem Hofe. 6. Beiſpiel. Gegenſtände im Garten. 7. Beiſpiel. Gegenſtände im Stalle. 8. Beiſpiel. Gegenſtände im Dorfe.

Zweite Uebung. Benennen der äußerlich ſichtbaren Theile gegenwärtiger und abweſender Dinge. 1. Beiſpiel. Theile des Tiſches. 2. B. Theile des Stuhles. 3. B. Theile des Buches. 4. B. Theile des Leibes. 5. B. Theile des Baumes. 6. B. Theile der Uhr.

Dritte Uebung. Wahrnehmungen durch die Sinne des Gehörs, Geſchmacks, Geruchs und Gefühls. 1. Beiſpiel. Wahrnehmungen durch das Gehör. 2. B. Wahrnehmungen durch den Geruch. 3. B. Wahrnehmungen durch den Geſchmack. 4. B. Wahrnehmungen durch das Gefühl. 5. B. Kenntniß der Sinne und eine, der Wahrnehmung ſich von ſelbſt aufdrängende Aehnlichkeit und Verſchiedenheit derſelben (Erkennung naher und ferner Dinge durch dieſelben). Die Begriffe

ähnlich und unähnlich ſollen jedoch auf dieſer Stufe noch nicht erklärt werden.

Vierte Uebung. Anleitung, die verſchiedenen Lagen und Richtungen, in welchen ſich ein Gegenſtand befindet, kennen zu lernen. 1. Beiſpiel. Was unter mir iſt. 2. B. Was über mir iſt. 3. B. Was auf mir iſt. 4. B. Was vor mir iſt. 5. B. Was hinter mir iſt. 6. B. Was rechts — links neben mir iſt. 7. B. Was an mir iſt. 8. B. Was zwiſchen zwei Dingen iſt. 9. B. Was um mich iſt. 10. B. Was in mir iſt.

Fünfte Uebung. Benennen der Eigenſchaften ſichtbarer Gegenſtände und von deren Theilen, nebſt Angabe, mit welchen Sinnen dieſe Eigenſchaften wahrgenommen werden. 1. Beiſpiel. Der Ofen(Theile, Eigenſchaften, wodurch wahrgenommen). 2. B. Das Fenſter. 3. B. Die Schultafel. 4. B. Die Erdbeere (Frucht). 5. B. Die Glocke. 6. B. Das Brot (ſämmtlich behandelt wie der Ofen). 7. B. Die Sinne, mit denen man am Zucker Eigenſchaften entdecken oder nicht entdecken kann. 8. B. Dieſelbe Uebung an der Roſe. 9. B. Dieſelbe Uebung am Kirchthürm ꝛc.

Für den, welcher den alten Krauſe noch kennt oder gar noch beſitzt und lieb hat, wäre das Citat nicht nothwendig geweſen, namentlich nicht um des Krauſe willen. Gar viele Collegen aber wiſſen nichts mehr von ihm, und die wünſchte ich zugleich auf ihn hinzuweiſen als auf eine reiche Fundgrube für echten Elementarunterricht. Zunächſt ſollen mir die angeführten Krauſeſchen Uebungen jedoch als Beiſpiel für den Sprachanſchauungsunterricht dienen, wie ich ihn wiederhergeſtellt wünſche.

Die fünf in ihren Ueberſchriften citierten Uebungen Krauſes ſind ſeine erſten. Es handelt ſich in ihnen um das Benennen, alſo direct um den Gewinn von Wortbegriffen, um Steigerung des Begriffsvorraths, namentlich in den Formen der Schriftſprache, wobei allerdings der Dialect, den die Elementarſchüler mitbringen, mehr zu berückſichtigen iſt, als Krauſe thut, oder vielmehr andeutet; und zugleich erhalten durch die Behandlung die gewonnenen Begriffe gewiſſe Gemeinſamkeiten aufgedrückt, — gemeinſamer Ort, Theile eines Ganzen, der Sinn, durch welchen ihre ſinnliche Wahrnehmungsgrundlage gewonnen wird, gemeinſame Lage und Richtung ꝛc., — welche Gemeinſamkeiten die gewonnenen Begriffe befähigen, einander wechſelſeitig zu kräftigen, völliger zu machen, zu klären, zu einander

in mannigfache Beziehung zu setzen. Wie geist- und gemüthvoll Krause das vorzumachen versteht, muß man von ihm selber lernen. Aber Sprache ist es, auf die er ausgeht, mit aller Entschiedenheit und Festigkeit des Grundsatzes, und so hoffe ich, wird unsre Schule den ersten Anschauungsunterricht wieder zurückgestalten. Die Stoffe welche Krause in seinen Beispielen zur Exemplification seiner Uebungen zu grunde legt, gebe ich gern so weit preis, als unsrer modernen Entwicklung entsprechend naturgeschichtliche sowie andre realistische Gegenstände häufiger darunter vertreten sein können. Krause hat von ersteren 11 unter den 38 angeführten Beispielen. Doch dürfte vorzuziehen sein, erst im weiteren Verlauf des ersten Anschauungsunterrichtscursus deren mehr auftreten zu lassen, da Pflanzen und Thiere sich nie in demselben Grade einfach und ruhig der genauen Betrachtung darbieten als andre Gegenstände. Jedenfalls aber sollte aller reale Stoff absolut den Zwecken der Sprachübung sich unterordnen; d. h. wie Krause es macht, sollen z. B. naturgeschichtliche Gegenstände behandelt werden, um Begriffskategorien festzustellen oder einzuüben, wie Ganzes und Theil, Ding und Eigenschaft ꝛc. Die Rose soll behandelt werden, um die an ihr wahrnehmbaren Eigenschaften zu benennen, und um zu erkennen, mit welchen Sinnen dieselben wahrgenommen werden; oder sie soll behandelt werden, um sie als Ganzes in ihre Theile zu zerlegen; oder sie soll behandelt werden, um die verschiedenen Lagen ihrer Theile zu besprechen ꝛc. ꝛc., nicht aber um eine irgend wie vollständig gelten sollende Beschreibung derselben zu stande zu bringen. Dies ist eine Aufgabe des eigentlichen botanischen Unterrichts.

Können aber nicht beide Arten von Anschauungsunterricht dieselben Begriffe an die Kinder hinanbringen? Das bleibe an und für sich unbestritten. Da aber die Schule im Elementarunterricht, als in der Grundlegung für all ihre weitere Unterrichts- und Erziehungsthätigkeit, es für wichtiger halten muß, daß das Kind einen Begriff, wo irgend möglich unverlierbar, gewinnt, als daß es irgend einen Gegenstand so zu sagen vollständig beherrscht, — wie das wirklich so mancher Elementarlehrer erreichen zu können vermeint, und wie so manches Buch prätendiert, ihn das lehren zu können; — so darf es ihr nicht gleichgültig sein, ob der Begriff in einer Reihe von Lectionen sporadisch, bald hier bald da, je nach Gelegenheit der Behandlung der verschiedenen Gegenstände wiederkehrt, oder ob um

des Begriffes willen die Lection eine Reihe von Gegenständen häuft, damit der Begriff, mit genügender Fülle, Bestimmtheit und Wucht eingeprägt, sichres Eigenthum des Kindes wird. Darin liegt der Unterschied zwischen Anschauungsunterricht als elementarer Realunterricht und Anschauungsunterricht als elementarer Sprachunterricht.

Ich habe nun meine Forderung, daß der erste Anschauungsunterricht mit vollem, klarem Bewußtsein Sprachanschauungsunterricht sein soll, zu exemplificieren, und den Cursus desselben auszuführen, wie ich ihn mir denke. Das soll nach dem Vorbilde Krauses, aber freilich nicht in ängstlicher Nachahmung desselben geschehen. Mein erster Anschauungsunterricht als Sprachanschauungsunterricht würde in folgende Abschnitte gefaßt sein, die ich an dieser Stelle jedoch nur in Ueberschriften andeute. Beispiele von gesprächsweiser Ausführung derselben werde ich am Schluß meiner Arbeit nachfü[illegible] nicht als Muster etwa, sondern nur als Andeutung des, was mit selbigen an Sprachanschauung dargeboten werden kann. Auch bezeichne ich das zunächst Folgende sogleich als den 1. Cursus meines gesammten Sprachanschauungsunterrichts.

1. Cursus.

1) Benennen sichtbarer Gegenstände innerhalb eines bestimmten Raumes (z. B. in Schulzimmer, Wohnzimmer, Küche, Garten ꝛc.).
2) Benennen äußerlich sichtbarer Theile von Gegenständen (z. B. von Tisch, Stuhl, Schulpult, Ofen, Thür, Menschenkörper, Thierkörper, Baum, Kraut, Blüte ꝛc.)
3) Benennen von Wahrnehmungen durch die übrigen Sinne.
4) Benennen von sinnlich wahrnehmbaren Thätigkeiten (z. B. verschiedener Thiere, Familienglieder, Handwerker ꝛc.).
5) Benennen von Eigenschaften sichtbarer Gegenstände und von deren Theilen, nebst Angabe, mit welchen Sinnen diese Eigenschaften wahrgenommen werden (z. B. von Fenster, Tafel, Buch, Erdbeere, Apfel, Rose, Hund, Kuh, Sperling ꝛc.).
6) Entgegengesetzte Eigenschaften (z. B. durchsichtig — undurchsichtig; hoch — tief; flüssig — fest; rein — schmutzig; trübe — klar ꝛc. — Auch verschieden-gradige Eigenschaften können hier noch mit allem Fug hergerechnet werden, als warm — kalt; hoch — niedrig; lang — kurz; hell — dunkel; schwer — leicht ꝛc.).

7) Aehnlichkeiten der Dinge (z. B. von Tisch und Bank, Hand und Fuß, Gans und Ente, Hund und Katze, Apfel und Birne ꝛc.; — selbstverständlich ohne Definition des Begriffes ähnlich; einfach anschauliche Vergleichung soll die Aehnlichkeiten ergeben, wodurch praktisch das Wort ähnlich genügenden Inhalt bekommt).
8) Verschiedenheiten der Dinge.
9) Gebrauch und Nutzen der Dinge (z. B. von Geräthen, Thieren, Pflanzen ꝛc.).
10) Mißbrauch und Schädlichkeit von Dingen (z. B. von Messer, Schere, Nadel, Obst, Spiel ꝛc.).
11) Nothwendige und zufällige Merkmale sichtbarer Gegenstände (z. B. von Messer, Löffel, Fenster, Buch, Nelke, Huhn, Kaninchen ꝛc.).
12) Aufsuchen der übereinstimmenden Merkmale an Dingen einer Art, und Zusammenfassen der Dinge unter einen Gattungsbegriff (z. B. Tafel, Stift, Papier, Feder, Bleistift, Kreide ꝛc. = Schreibwerkzeuge; Rock, Hose, Jacke, Kleid, Schürze, Strumpf, Hut, Mütze ꝛc. = Kleidungsstücke; Pferd, Kuh, Ziege, Schaf, Hund, Katze, Maus, Kaninchen ꝛc. = 4füßige Thiere ꝛc.).
13) Wichtige Substantive, welche sinnliche Begriffe ausdrücken (z. B. Thier, Pflanze, Garten, Straße, Fluß, Wald, Feld ꝛc.).
14) Wichtige Verbe, welche Begriffe von sinnlich wahrnehmbaren Thätigkeiten ausdrücken (z. B. gehen, laufen, kriechen, hüpfen; — schreien, rufen, singen, sprechen, lachen, weinen; ꝛc.).
15) Wichtige Adjective, welche Begriffe von sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften ausdrücken (z. B. dicht und locker, hart und weich, laut und leise, sauer, süß und bitter ꝛc.).
16) Die Personalpronome.
17) Die Possessivpronome.
18) Die Demonstrativpronome.
19) Die Zahlwörter, bestimmte und unbestimmte.
20) Wichtige Substantive, welche abstracte Begriffe ausdrücken (z. B. Fleiß und Trägheit, Ursach und Wirkung, Zweck und Mittel, Gebot und Verbot, Ordnung und Unordnung ꝛc.).
21) Wichtige Verbe, welche abstracte Thätigkeitsbegriffe ausdrücken (z. B. können, dürfen, müssen, sollen, wollen, mögen ꝛc.).

22) Wichtige Adjective, welche abſtracte Eigenſchaftsbegriffe ausdrücken (z. B. gut und ſchlecht, nützlich und ſchädlich, möglich, nothwendig, recht und unrecht, artig und unartig, ehrlich und unehrlich ꝛc.).

23) Lage und Richtung der Dinge und ihrer Bewegungen (z. B. hier, dort, hierhin, dorthin, drüben, hinüber ꝛc. — unter, über, auf, vor, hinter, neben [rechts und links neben], an, zwiſchen, um, in ꝛc.).

24) Zeitverhältniſſe (z. B. früh, ſpät, zu früh, zu ſpät, bald, vergangen, jetzt, künftig, geſtern, heute, morgen ꝛc. — vor, um, nach, zwiſchen ꝛc.).

25) Bildung von bejahenden Urtheilen über ſinnlich wahrnehmbare Dinge (z. B. über Tiſch, Buch, Haus, Stall, Schuhmacher, Soldat ꝛc. — Was urtheilen iſt, bedarf hier natürlich keiner Erörterung, ſondern nur der Uebung, wodurch an dieſem Orte der Name: urtheilen genügenden Inhalt bekommt).

26) Bildung von verneinenden Urtheilen über ſinnlich wahrnehmbare Dinge (z. B. der Hund kräht nicht — dieſer Hund iſt nicht ſchwarz ꝛc.).

27) Bildung von mehreren Urtheilen aus je zwei vorgelegten ſinnlichen Begriffen (z. B. Thür: — Holz, Schloß, Schwelle, gelb, weiß, viereckig, ſchließen, öffnen [nicht: offen machen]; Vogel: — ſingen, fliegen, hüpfen, flattern, bunt, ſchwarz, Flügel, Schwanz ꝛc.).

28) Modalität der Möglichkeit und Nothwendigkeit im Urtheil; Prüfung der Art, wie man ein Merkmal von einem ſinnlich wahrnehmbaren Gegenſtande ausſagen kann (z. B. der Löffel kann von Holz, Zinn, Eiſen, Silber ꝛc. ſein. Der Löffel muß einen Stiel, ein Blatt haben ꝛc.).

29) Bildung von Urtheilen nach Vorlegung eines Begriffs und Angabe der Modalität (z. B. das Buch — kann: gedruckt, geſchrieben, gebunden, geheftet ꝛc. ſein; das Buch — muß: Blätter enthalten. Der Vogel — kann: ſingen, fliegen, ſchwimmen, hüpfen ꝛc.; der Vogel — muß: freſſen, wenn er hungrig iſt ꝛc.).

30) Prüfung von Urtheilen, welche wegen Quantität des Subjects oder Modalität des Prädicats falſch ſind (z. B. Das Kinder-

spiel: Alle Vögel fliegen. Viele Katzen miauen. Die Hunde können auf den Hinterbeinen stehen. Der Tisch muß von Holz sein. Kinder wollen artig sein ꝛc.).

Zu diesem Cursus bemerke ich zum Schluß, einmal, daß ich für selbstverständlich halte, daß die grammatischen Kategorien, welche die vorstehenden Ueberschriften nennen, hier durchaus nicht definiert werden, und sodann, daß ich den realen Stoff für diese Uebungen so weit thunlich nach Anleitung des Verlaufes der Jahreszeiten auswählen würde, übrigens aber ganz gewiß auch durchaus geneigt bin, der Entscheidung jedes Lehrers zu überlassen. So auch läßt der Cursus genügend Raum zu Berücksichtigung von Vers, Lied, Fabel ꝛc., wo der Stoff solche Form der sprachlichen Gemüthsanregung an die Hand gibt, und dann eben deshalb erfordert, um den ganzen kleinen Menschen ganz und voll in anspruch zu nehmen, damit die Sprache die er schon besaß, mehr und mehr, und die Sprache die er neu gewinnt, von vornherein die möglichst vollkommene, umfassende Geistesschöpfung werde und darstelle, von vornherein nicht allein Ausdruck des Intellects, sondern ebensowohl des Gemüths und Willens, und ein wirkliches Werkzeug zur Klärung, Kräftigung und Adelung beider werde.

Völlig unerfindlich ist es für mich, wie ein Anschauungsunterricht, als welcher im vorstehenden Theil dieser Abhandlung entwickelt ist, für einen Unterricht *ohne bestimmten Inhalt* sollte erklärt werden können. Und doch muß ich diesen Einwand von einem *Goltzsch* und seinen etwaigen Anhängern besorgen, welche solche „langweilige und ermüdende Uebungen im eignen Denken an allerlei dürftigem Stoffe, der weder auf die Denkkraft, noch auf das Gemüth der Kinder anregend einzuwirken im stande ist, für das im Denken noch ungeübte und wortarme Kind" als von gar zu geringem Nutzen, oder lieber als ganz nutzlos verurtheilen. Sie stellen das *Lesebuch* als die Panacee hin, vergessend, daß das Lesebuch dieselben Vorwürfe und Einwendungen treffen *können*, ja, treffen *müssen*, wenn es in Stoff und Form dem „im Denken noch ungeübten und wortarmen" Kinde *entsprechen* sollte. Da es das aber *nicht* soll, so frage ich ernstlich, ob denn nicht das Gespräch des Lehrers, welches doch auch sprachlich musterhaft nicht bloß sein kann, sondern doch wohl wahrlich sein soll, weit unmittelbarer, directer und specieller die individuelle Denk-Ungeübtheit und Spracharmuth der einzelnen

Schüler berücksichtigen kann und wird, als dies auch das musterhafteste Lesebuch kann, welches immer eine Uniform für eine Classe bleibt, die nicht allen Schülern derselben auf den Leib gemessen ist. Uebrigens handelt es sich hier um den ersten Unterricht, und was ich fordere, ist eben dies, daß der erste Anschauungsunterricht, der doch ja durchaus nicht durch ein Lesebuch ersetzt werden kann, weil das Lesen erst gelernt sein will, vor allem anderen die geistige Entwicklung des Kindes ins Auge fassen soll, grade weil das Kiud im Denken noch recht ungeübt und wortarm ist. Ist dies letztere unbestreitbar, so muß es die wichtigste, die Hauptanforderung grade an den ersten Unterricht sein, diesen Umstand vor allen Dingen zu berücksichtigen, und den Stoff für die jedesmal augenblicklich, individuell und local bedingten Aufgaben, wie sie sich aus solcher Berücksichtigung ergeben, zurechtzulegen. Gibt das dann „allerlei dürftigen Stoff", so tröste ich mich damit, daß nun einmal nirgend die Bäume bis in den Himmel wachsen, auch im Lesebuch nicht; das erste Lesebuch muß sich auch dem „im Denken noch ungeübten" Kinde anpassen, namentlich dem für uns Erwachsenen „dürftigen" Stoffe nach, sonst ist es vom Uebel. Und zudem ist es ja da, sobald es gebraucht werden kann, und unterstützt dann den Anschauungsunterricht, d. h. die Sprachentwicklung des Kindes durch die Schule auf seine Art.

2. Die Fortführung des Anschauungsunterrichts als eigentlicher Sprachanschauungsunterricht.

Nach dem absolvierten ersten Anschauungsunterrichtscursus freilich stellt sich mir nun die Sache anders, nämlich so, daß, wie aus ihm als aus einer gemeinschaftlichen Wurzel sich alle Disciplinen der Volksschule entwickeln, er sich namentlich seinen zwei Hauptgesichtspunkten nach scheiden soll in Real- und in Sprach-Anschauungsunterricht. Sobald ein gewisser Grad von „Uebung im Denken" und ein gewisser Grad von Wortreichthum gewonnen ist, darf die Vorbereitung der Elemente der realen Schuldisciplinen für sich direct ins Auge gefaßt werden, weil die erst jetzt recht fruchtbar gemacht werden kann; und das geschehe nun im Real-Anschauungsunterricht, welcher den Stoff in seinem Wesen zum Leitfaden nimmt. Neben demselben her soll aber ein rechter Sprach-Anschauungsunterricht, für den nach wie vor die fortschreitende Geistesentwicklung des Kindes der Leitstern

bleibt, die Sprachentwicklung weiterführen. Und zwar allerwege durch Anschauung der Sprache im unmittelbaren Unterricht; denn, als geistgeschaffene Darstellung alles inneren Geistesgeschöpfes, sei dies die einfachste und ursprünglichste Wahrnehmung, sei es die tiefsinnigste Abstraction, sei es die herz- und gemütherhebendste Kunstschöpfung, welches alles im hörbaren Sprachlaut hinaustritt aus der Geisteswerkstatt, ist Sprache zu allererst etwas gesprochenes, also durch das Gehör auszuschauendes', zu erkennendes, aufzunehmendes und zum geistigen Eigenthum zu verarbeitendes. Mit dem Auge schaut man nur die geschriebene Sprache an; diese ist aber nicht bloß an und für sich betrachtet ihrem Ursprunge nach die Tochter der gesprochenen Sprache, sondern selbst die gesprochene Sprache, die nationale sog. hochdeutsche, welche im Lesebuch ja auch die Schriftsprache hergibt, ist fast überall unserer Jugend mehr oder weniger fremd, und muß ihr meistens erst aus dem Dialect herausgearbeitet werden. Dies geschieht aber fast ausschließlich durch die Gehöranschauung, denn der Dialect hat nun einmal keine Schulbuch-Literatur, und die dem Schüler vorgelegte, ihm fremde Schriftsprache wird ihm erst durch das Gespräch in derselben und über dieselbe, also durch die gesprochene Sprache, nach und nach mehr und mehr vertraut. Ganz gewiß soll der Sprachanschauungsunterricht nicht räsonnieren über Sprache an sich, sondern er soll durch planmäßig angelegtes Gespräch Sprache entwickeln, d. h. den Wortschatz des Schülers vergrößern, seine Begriffe schärfen und mit ihrem eigenthümlichen Inhalt erfüllen, und fortschreitend vom einfachen zum schwierigeren, die Begriffe in ihren Beziehungen unter einander auftreten, und daraus die Ausdrucksformen dieser Beziehungen hervorspringen lassen.

Soll zu dem Zweck nun etwa der gesammte Wortschatz unserer Sprache, in Gruppen vertheilt, der Reihe nach abgehandelt werden? — Wenn das möglich wäre — warum nicht? Die Materien der übrigen Schuldisciplinen werden ja auch in der irgend erreichbaren Vollständigkeit vorgetragen. — Da das hier aber nicht möglich ist —: einfach nein. Es muß genug sein, wenn die Schule darin thut, so viel ihr möglich ist; und es liegt darin anderseits die dringende Aufforderung an die Schule, sich in dieser Richtung nie genug zu thun. Neben der directen Bereicherung an Sprache glaube ich jedoch namentlich noch Eines für die Sprachentwicklung zu gewinnen. Wird mir nämlich jemand entgegentreten, wenn ich die Ueberzeugung aus-

Digitized by Google

ſpreche, daß ein großer Theil der Sprachfehler, mit denen unſre Schüler uns tagaus tagein plagen, aus ihrer mangelhaften Uebung im Hören auf unſre, der Lehrer, präſumtiv richtige Sprache ſtammt? Oder kommt nie auf die Frage des Lehrers — z. B.: Was haſt du ihm gegeben? — unmittelbar darauf die Schülerantwort: Ich habe ihn ſein Griffel gegeben —? — Das liegt am unentwickelten Sprachgefühl, ſagt man. Ich ſage: Wohl, daran liegt's. Aber was iſt Sprachgefühl? Das iſt nie etwas unbewußtes; in ſeinen Anfängen iſt es nichts als verſtändnißvolles — oder nach Verſtändniß ringendes — aufmerkſames Hören auf die ſelbſtgeſprochene Sprache. Wer ſich beim Niederſchreiben ſeiner Gedanken ehrlich beobachtet, erfährt das genugſam an ſich ſelber; ich wenigſtens kann verſichern, daß ich mich zuverläſſig erinnere, mir oft genug aus einem Falle des Zweifels durch lautes Ausſprechen desſelben herausgeholfen zu haben.

Die Krauſeſchen Denkübungen bieten in ihrem Verfolg ein Unterrichtsmaterial, das weit über die Grenze hinausſtrebt, welche die moderne Schule ihrem ſogenannten Anſchauungsunterricht ſteckt. Ja, die moderne Schule will beſonderer Denkübung nicht bedürfen; ſie nennt ſich die Denkſchule, inſofern ſie all ihr Thun auf die Grundſätze echter Pädagogik zu begründen ſtrebt. Wohlan, ſo ſcheue ſie, bis in die Oberclaſſe der Volksſchule hinein, nicht vor Krauſeſchen Denkübungen zurück! Hier iſt ein Punkt, wo ſie nicht mehr — oder noch nicht nach den Grundſätzen der Pädagogik verfährt. Auf den Namen Denkübung würde zwar ſicher Krauſe ſelbſt ſich heute angeſichts unſerer Schule nicht mehr ſteifen; denn die Denkſchule iſt und bleibt ſie, und wird ſie immer mehr werden trotz allen zeitweiligen Reactionsverſuchen der ſog. „umkehrenden" Wiſſenſchaft. Aber daß die Sprache ſelbſt mit ihrem Begriffsinhalt, ihrer erziehenden Kraft, ihrer herzerquickenden Schönheit ebenſowohl wie alles andre anſchaulich gelehrt werden kann und ſoll, — das ſcheint mir noch nicht allgemein getheiltes Bewußtſein der Schule zu ſein. Krauſes Denkübungen waren — ſo wie ſie da ſind, ihrerzeit ſchon der echt pädagogiſche Sprachunterricht, nicht mehr und nicht weniger, begründet auf dem Grundſatz der Anſchaulichkeit. So ſetze ich an die Stelle des allerdings nicht völlig zutreffenden Namens der Denkübung den direct die Sache bezeichnenden: Sprachanſchauungsunterricht. Um aber meine Stellung zu Krauſe hier klar zu präciſieren, ſpreche ich aus, daß

allerdings Krauſe ſelbſt ſchon jenen Goltzſchen Vorwürfen in einer Richtung gerechte Urſach gegeben hat. Raumer ſagt (Der Unterricht im Deutſchen): „Unſere Kinder trieben beim Dorfſchulmeiſter Dinge, in die uns weiland die Univerſität in ihrem Collegium logicum einweihte.“ Das iſt grade nicht unbedingt ein Vorwurf, denn gewiß lehrt die heutige Volksſchule, wenigſtens bei nur etwas günſtigerer Situation als die durchſchnittliche iſt, manches, was ihr nicht beſtritten wird, obgleich früher dergleichen erſt mühſam auf Hochſchule und Univerſität erlernt ſein mußte. Wenn aber Krauſe in ſeinem 3. Curſus unendlich viel Fleiß auf Uebung in aſſertoriſchen, problematiſchen, apodictiſchen, kategoriſchen, hypothetiſchen, disjunctiven Urtheilen, in kategoriſchen, hypothetiſchen, disjunctiven Schlüſſen verwendet, ſo iſt damit allerdings ganz gewiß über die Capacität der Volksſchule hinausgegriffen, und in Rückſicht darauf nicht mehr wirkliche Sprachentwicklung, ſondern ermüdendes und mehr oder weniger leeres Wortgefecht gegeben. Dieſe Auswüchſe der „Denkübung“ will ich vermieden ſehen; ich betrachte die Krauſeſchen Denkübungen eben nur als den Keim des Sprachanſchauungsunterrichts, welcher Sprache an ſich, allerdings auch die grammatiſche Geſtaltung derſelben, anſchaulich behandeln, und auf dieſem Wege in den Schülern entwickeln ſoll.

Die nachfolgenden Andeutungen betreffs eines Sprachanſchauungsunterrichtscurſus ſind ein Verſuch, welcher gewiß nach allen Seiten verbeſſerungsfähig bleibt. Es handelt ſich um Begriffslehre und um Sprachformenlehre, beide anſchaulich behandelt; die Gefahr für den Verſuch liegt darin, daß wir von letzterer, in der die Schule beinahe gefangen liegt, zurückkehren ſollen zu erſterer, ohne gleichzeitig jene zu verſäumen, und daß wir nun nicht grade leicht die rechte Vermittlung treffen. Ich verſuche es dennoch; mögen Gleichſtrebende daran zu beſſern ſich aufgefordert fühlen. Die grammatiſchen Kategorien, welche ich z. Th. zu Ueberſchriften wähle, werden ja nicht ſtören; auch ſie deuten Sprachanſchauungsunterricht an, da ſie Beziehungen der Begriffe auf einander ausdrücken, welche aus dem Begriffsinhalt ſich begründen oder auf denſelben neugeſtaltend zurückwirken, und ſolcherart anſchaulich behandelt werden ſollen. Indem ich, wie oben (Seite 69) ſchon geſagt, den dort dargeſtellten Anſchauungsunterrichtscurſus als den 1. Curſus des Sprachanſchauungsunterrichts anſehe, theile ich den jetzt darzuſtellenden weiteren Aufbau

desselben in einen 2., 3., und 4. Cursus. Auch von den Uebungen dieser 3 Curse werde ich am Schlusse des Werkes Beispiele der Ausführung in Gesprächsform folgen lassen.

2. Cursus.

1) Gattung, Art (Nebenart), Unterart.
   z. B. 1) Kleidung: — Fußbedeckung, Körperbedeckung, Kopfbedeckung.
   Fußbedeckung: — Schuh, Stiefel, Gamasche, Strumpf, Socke.
   Körperbedeckung: — Rock, Jacke, Kittel, Hose, Kleid, Schürze, Tuch, Unterrock, Unterhose, Unterjacke, Hemd ꝛc.
   Kopfbedeckung: — Hut, Mütze, Haube, Barett, Kapuze ꝛc.
   Hut: — Männerhut, Frauenhut, Kinderhut.
   Männerhut: — hoher Hut, niedriger Hut.
   Männerhut: — Seidenhut, Filzhut, Strohhut ꝛc.
   2) laufen: schnell laufen, langsam laufen; vorlaufen, zurücklaufen; vorlingslaufen, rücklingslaufen; auslaufen, einlaufen; wettlaufen, umherlaufen, botenlaufen, umlaufen ꝛc.
   3) grün: hellgrün, dunkelgrün; gelbgrün, blaugrün, graugrün; grasgrün, smaragdgrün, meergrün ꝛc.
2) Umfang von Gattung, Art und Unterart (z. B. Kleidungsstück umfaßt mehr als Rock, Rock mehr als Paletot, Paletot mehr als Winterpaletot ꝛc.).
3) Gegebene Begriffe nach Gattung, Art ꝛc. zu ordnen (z. B. Moosrose, Nelke, Zierpflanze, Hundsrose, Grasnelke, Rose, Karthäusernelke ꝛc.).
4) Eintheilungsgründe. (z. B. Kleider: — nach dem Stoff: seidene, wollene, baumwollene, flächsene; — nach der Bestimmung: Arbeitskleider, Hauskleider, Besuchskleider, Turnkleider; — nach der Größe: Kinderkleider, Frauenkleider ꝛc.).
5) Fehlerhafte Eintheilungen zu prüfen und zu berichtigen (z. B. Thier: Säugethier, Sperling, Hering, Mücke, Raubthier, Vogel, Insect ꝛc.).

6) Merkmale (Eintheilungsgründe) bereits classificierter Gattungs-, Art- und Unterart-Begriffe aufzusuchen.

7) Inhalt von Gattung, Art und Unterart. Verhältniß der Merkmale zu einander (z. B. Die allgemeinen Merkmale des Ziersträuches kommen der Rose, der Syringe, dem Schneeball ꝛc., kurz allen Ziersträuchern zu, die unterscheidenden Merkmale der Rose aber nicht. Die allgemeinen Merkmale der Rose kommen allen Rosenarten zu, die unterscheidenden der Moosrose aber nicht ꝛc.).

8) Uebung in Erklärung von Begriffen aus sinnlicher Wahrnehmungsgrundlage (z. B. Das Haus ist ein Gebäude, welches zur Wohnung für Menschen bestimmt ist. Das Hundehaus; der Viehstall; der Schweinekofen; der Taubenschlag ꝛc.).

9) Das Attribut. (Auf dem Artbegriff begründet, z. B. zu vergleichen: Das schwarze Pferd heißt ein Rappe, mit: Die duftende Rose ist ein Ziersträuch ꝛc).

10) Das Object. (Ebenfalls der Artbegriff; pflücken: Blumen pflücken, Beeren pflücken, Obst pflücken, Hühner pflücken (=rupfen); schenken: dem Bruder einen Apfel, der Schwester ein Buch, der Mutter einen Kuchen schenken ꝛc.).

11) Das Subject. Als Specialisierung oder als Individualisierung des Prädicatbegriffs. Verb. Copula. (z. B. singen: — Der Vogel, der Knabe, sie — singt. Schwarz: — Der Ofen, die Schiefertafel, dein Rock — ist — schwarz. Vogel: — Der Sperling, das Huhn, die Taube — ist — ein Vogel ꝛc.).

12) Der Satz. Zunächst in anknüpfender Wiederholung der Uebungen 25 bis 30 aus dem 1sten Cursus, dann in bestimmter Auffassung von Subject und Prädicat als Glieder des Satzes.

13) Das Substantiv. Der Artikel.

14) Das Verb. Zeit- und Genusverhältnisse desselben.

15) Das Adjectiv.

16) Wörter mit mehreren Bedeutungen (z. B. Stand: guter Stand, d. h. wo etwas gut zu sehen ist; Stand in der Kirche; schweren Stand haben; zu stande kommen; in gutem Stande sein; Stand im bürgerlichen Wesen ꝛc. So auch: Grund, hart, fassen ꝛc.)

17) Gegentheilige sinnliche Begriffe (z. B. Tag — Nacht; Trocken-

heit — Näſſe; ähnlich — unähnlich; ſpröde — zähe; wachen — ſchlafen; bleiben — fortgehen ꝛc.).

18) Erklärung abſtracter Begriffe (z. B. Irrthum, Grundſatz, rechtſchaffen, heilig, hoffen, lieben ꝛc.).

19) Gegentheilige abſtracte Begriffe (z. B. Wahrheit — Lüge; nützlich — ſchädlich; hoffen — fürchten ꝛc.).

20) Urſache und Wirkung. Mehrere Urſachen zu einer Wirkung und umgekehrt.

21) Wahre, eingebildete, unmögliche Urſachen und Wirkungen.

22) Nächſte, mittlere und Grundurſachen. Nächſte, mittlere und letzte Wirkungen.

23) Zweck und Mittel. Mehrere Zwecke zu einem Mittel und umgekehrt.

24) Gute und böſe Zwecke. Gute, böſe, zweckmäßige, unzweckmäßige, zweckwidrige, abergläubiſche Mittel.

25) Arten von Subſtantiven. Concreta: — Gemein-, Eigen-, Stoff- und Sammelnamen; — Abſtracta: — Namen von Thätigkeiten und Eigenſchaften.

26) Arten von Verben. Subjective — objective, tranſitive — intranſitive, reflexive, unperſönliche Verbe.

27) Arten von Adjectiven. Abſolute — relative Eigenſchaften; Steigerung des Adjectivs.

28) Das Pronom. Arten desſelben: Perſonal-, Poſſeſſiv-, Demonſtrativ-, Relativ-, Frage-, unbeſtimmte Pronome.

29) Das Zahlwort. Arten desſelben: Beſtimmte — unbeſtimmte Zahlwörter; Grund- — Ordnungszahlwörter.

30) Die Präpoſition. Arten derſelben: Präpoſitionen mit dem Accuſativ, dem Dativ, dem Genitiv.

3ter Curſus.

1) Einſchränkung des Subſtantivbegriffs durch das Attribut. Arten des Attributs. Epitheton ornans. Falſche Attribute.

2) Einſchränkung des Thätigkeitsbegriffs durch das Object. Arten des Objects (leidendes, thätiges, bewirkendes Object). Scheinbare Objecte.

3) Einſchränkung des Eigenſchaftsbegriffs durch das Object.

4) Ergänzende, d. h. im Thätigkeits- oder Eigenſchaftsbegriff vorausgeſetzte Objecte, und hinzutretende, d. h. nicht mit Noth-

wendigkeit in jenen Begriffen vorausgesetzte Objecte (Ort, Richtung, Zeit, Weise, Grad, Grund, Zweck, Bedingung, Einräumung).

5) Zustandsbegriffe zu unterscheiden von Thätigkeits- und Eigenschaftsbegriffen. Einschränkung von Zustandsbegriffen durch das Object.

6) Einschränkung des Substantivbegriffs durch einen Satz: Attributsatz.

7) Einschränkung des Thätigkeits-, Eigenschafts- und Zustandsbegriffs durch einen Satz: Objectsatz.

8) Quantität des Subjects; richtige Urtheile der Quantität des Subjects nach, (z. B. Prüfung der Sätze: Ein Vogel kann schwimmen; einige Vögel können schwimmen; kein Vogel kann schwimmen; die Gans kann schwimmen; alle Vögel können schwimmen; viele Vögel können schwimmen; alle Gänse können schwimmen ꝛc.).

9) Modalität des Prädicats, nämlich: wirklich; möglich — den Thatsachen nach, der Ansicht des Sprechenden nach, dem Wunsche desselben nach; — nothwendig — den Thatsachen nach, dem Willen des Sprechenden nach, einer angenommenen Bedingung nach.

10) Urtheile in Frageform und Auflösung derselben in die directe Form (z. B. Wo bist du gestern gewesen? Auflösung: Du bist gestern nicht dort gewesen, wo du hättest sein sollen, z. B. in der Schule, und ich will den Ort wissen, wo du dich aufgehalten. — Wie wunderschön ist Gottes Erde! Auflösung: Gottes Erde ist wunderschön, und man kann's mit Worten kaum aussprechen, wie schön ꝛc.).

11) Zusammengesetzte Urtheile. Die Zusammengesetztheit ist oft versteckt. (z. B. a. Weder dieser hat gesündigt noch seine Eltern [Ev. Joh. 9. 3.] — b. Du sollst Gott allein dienen [Ev. Matth. 4. 10] ꝛc.).

12) Scharfsinnige, witzige und sinnreiche Urtheile (z. B. das Urtheil des Kadi in Lessings Parabel von den drei Ringen; — Friedrichs des Großen Antwort an den eiteln Mann, der ihn um den Geheimrathstitel plagte: Du sollst ganz im geheimen Geheimrath sein; — Christi Wort zum Thomas: Selig sind die nicht sehen und doch glauben ꝛc.).

13) Das Adverb. Arten desselben.

14) Die Conjunction. Arten derselben.
15) Nebenordnung von Urtheilen. Copulation (z. B. Welle auf Welle zerrinnet und Stunde auf Stunde entrinnet ꝛc.).
16) Gegensatz zwischen Urtheilen. Aufhebendes und adversatives Verhältniß (z. B. a. Du hast nicht Muth bewiesen, sondern frevelhafte Tollkühnheit trieb dich; — b. Fürwahr, ich muß dich glücklich schätzen; doch zittr' ich für dein Heil ꝛc.).
17) Grund. Causales Verhältniß (z. B. Ein unaufmerksamer Schüler lernt wenig; denn man lernt nur, was man sich durch eigne Arbeit aneignet ꝛc.).
18) Zusammenziehung nebengeordneter Urtheile nach Prüfung ihres Verhältnisses zu einander (z. B. Dein Glück ist heute gut gelaunet; — du hast seinen Unbestand zu fürchten. Aufhebendes Verhältniß, also Verbindung durch doch ꝛc.).
19) Unterordnung von Urtheilen. Hauptsatz und Nebensatz.
20) Arten von Nebensätzen; Subject-, Attribut-, Objectsätze. (z. B. Wer nicht hören will, muß fühlen; — Ehre, dem Ehre gebürt; — wo du gewesen, sage mir ꝛc.).

4. Cursus.

1) Synonymen sinnlicher Begriffe (z. B. Wohnung, Haus, Hütte, Palast, Schloß, Stall ꝛc.; naß, feucht, durchnäßt, angefeuchtet, benetzt, bethaut, triefend; sehen, besehen, ansehen, schauen, gaffen, begaffen ꝛc.).
2) Synonymen abstracter Begriffe (z. B. Eigennutz, Gewinnsucht, Habsucht; vernünftig, verständig, klug, schlau, weise; versprechen, geloben, verheißen; endlich, am Ende, schließlich, zum Schlusse ꝛc.).
3) Wörter in bildlicher Bedeutung (z. B. Ball, einfältig, erheben, erbauen, Quelle, wassnen, golden, säen, groß ꝛc.).
4) Sprichwort und sprichwörtliche Redensart. Sinnspruch. Geflügeltes Wort.
5) Ellipse (z. B. Willkommen! Guten Tag! Hinaus mit dir! Daß dich! ꝛc.).
6) Interjection (z. B. Oh! Pfui! Ach! ꝛc.).
7) Wortfamilie (z. B. Wurzelwort: Band; abgeleitete Wörter: Verband, Einband, Bändel, Bändchen, bändigen (bändig), unbändig, Binde, binden, verbinden, einbinden, Verbindung, Binse, Bund, verbünden, Bündniß, Bündel ꝛc. — Wurzel-

Digitized by Google

wort: bar; abgeleitete Wörter: Bare, Bärme, Eimer, Zuber, gebaren, Gebärde, empor, urbar, dankbar, gebüren, Gebür, Bürde, gebären, gebürtig, Geburt ꝛc).

8) Symbolik der Sprache (z. B.: Hand; frevelnde Hand, mit dem Hute in der Hand, eine Hand wäscht die andre, die Hand in Unschuld waschen, Hand in Hand gehen, bei der Hand sein, an der Hand der Wahrheit gehen, in die Hände fallen, Hand anlegen, Alle Hand auf Deck! Du thust Deine milde Hand auf ꝛc.).

9) Wortpaare (z. B. Weib und Kind, durch Mark und Bein, kurz und bündig, Hab und Gut, mit Fug und Recht, hinter Schloß und Riegel, in Ketten und Banden ꝛc.).

10) Alliteration. (Stimmreim: Dach und Fach, Eile mit Weile, Knall und Fall, weit und breit, schalten und walten, Ach und Krach, hegen und pflegen, toll und voll ꝛc. — Stabreim: Geld und Gut, Haus und Hof, Herz und Hand, in Bausch und Bogen, kurz und klein, still und stumm, gäng und gäbe, biegen oder brechen, siegen oder sterben, zittern und zagen ꝛc.).

11) Deutsche Eigennamen (z. B. Personennamen: Wolf, Welf, Adolf, Rudolf, Bertha, Berthold, Brun, Konrad, Dietrich, Dietlieb, Gottschalk, Gottfried, Gottlieb, Friedrich [Fritz], Hermann; ꝛc. — andre Eigennamen: Köln [colonia agrippina], Kölnisch Wasser [eau de cologne] Frankfurt, Münster [monasterium], Mainz [moguntiacum] ꝛc.).

12) Fremdwörter (z. B. anzuerkennende: Apotheke, Doctor, Elektricität, Photographie, marschieren, regieren ꝛc — überflüssige: brillant, amüsieren, delicat, Advocat, Cousin, Lazareth, introducieren ꝛc.).

13) Berichtigung falscher, Prüfung einfältiger Urtheile.

14) Bestandtheile eines Schlusses und Ordnung derselben. Ober-, Unter- und Schlußsatz.

15) Ergänzung unvollständiger Schlüsse.

16) Dasselbe Urtheil als Ober-, Unter- und als Schlußsatz eines Schlusses.

17) Falsche Ober- und falsche Untersätze.

18) Schlußsätze von ungenügender Quantität.

19) Der Obersatz kein allgemeines Urtheil.

20) Zusammengesetzter Schluß.

Das ist nun also mein Sprachanschauungsunterrichtsgang bis in und durch die Oberclasse der Volksschule hinauf. Ich weiß wohl, daß Ueberschriften zu Unterrichtscapiteln noch nicht den pädagogisch richtigen Unterricht verbürgen, darf aber hoffen, daß meine Ueberschriften von dem aufmerksamen Leser mit dem von mir gemeinten, und zum großen Theil wenigstens angedeuteten Unterrichtsinhalt werden ausgefüllt gedacht werden, wie ich mich darüber vorher glaube genügend ausgesprochen zu haben. Ich habe mich bemüht, die Hauptformen des Prosaausdruckes unserer Sprache an der Hand der Entwicklung der Sprache an sich selber nach einander auftreten zu lassen. Ich hoffe, wenigstens annähernd das rechte getroffen zu haben.

Die Herrschaft über die Sprachformen bedarf jedoch eines mehreren, als allein der Anschauung ihrer inneren Begründung auf das Begriffsleben der Sprache. Diese zeigt nur ihre organische Bedeutung und gibt ihnen den lebenvollen Hintergrund und Inhalt, und wenn das auch als eine Hauptsache gelten muß für die Entwicklung des Geistes durch den Sprachunterricht, so hat dieser doch auch die jeweilig gültigen Gesetze der Sprachformen festzustellen in dem für den Schüler einerseits nothwendigen und anderseits genügenden Umfang, und in derjenigen Gestalt, welche dem Schüler die möglichst sichere Beherrschung derselben zu verschaffen fähig ist. Sodann muß auch das nöthige Maß von Uebung hinzutreten. Diese Gesichtspunkte fasse ich im folgenden Abschnitte ins Auge.

3. Die Grammatik in der Volksschule.

Oben habe ich bereits meine Ueberzeugung entwickelt, daß der specifisch grammatische Unterricht auf das möglichst enge Maß, auf das absolut nothwendige beschränkt werden muß. Jetzt liegt mir ob, zu sagen, welches grammatische Wissen ich für nothwendig halte, sodann nachzuweisen, wie es gewonnen werden soll, und was besonderer Uebungen bedarf.

Umfang und Definition des nothwendigen grammatischen Wissens.

Die gesammte Schulgrammatik versuche ich in die folgende Reihe von 45 Lehrsätzen zusammenzufassen. Darüber, ob das was ich aufstelle noch zu viel, oder doch zu wenig sei, wird Streit möglich sein; ein Nachweis, daß dies oder jenes noch entbehrlich sei, wird mich namentlich erfreuen, indem ich, wie schon gesagt, die Beschrän-

kung auf das wirklich unentbehrliche anstrebe, und deshalb das „Lücken ausfüllen" mir von vornherein Bedenken macht.

Ich ordne hier die Lehrsätze systematisch; wo und wie sie aus dem vorstehend dargestellten Sprachanschauungsunterricht, also an sich unsystematisch, gewonnen werden sollen, ergibt sich schon aus demselben, und soll unten noch weiter besprochen werden.

I. Wortlehre.

a. Wortarten.

1) Substantive sind Namen, entweder von sinnlich wahrnehmbaren Dingen, oder von Thätigkeiten, Eigenschaften oder Zuständen.
2) Verbe drücken Begriffe von Thätigkeiten oder Zuständen aus. Der Thätigkeitsbegriff setzt entweder ein Object voraus oder keines. Das Object gehört im ersten Falle zum Begriff der Thätigkeit und ist dann entweder ein leidendes, oder ein thätiges, oder ein bewirkendes Object. Es kann auch mit dem thätigen Subject zusammenfallen. Es gibt Thätigkeiten, deren Subject wir nicht zu bestimmen pflegen.
3) Adjective drücken Begriffe von Eigenschaften oder Zuständen aus. Die Eigenschaften sind entweder ihrem Grade nach vergleichbar oder nicht.
4) Der Artikel ist ein Anhängsel zum Substantiv und bezeichnet das Geschlecht desselben. Es gibt einen bestimmten und einen unbestimmten Artikel.
5) Das Zahlwort zählt oder schätzt eine Menge, oder gibt die Stelle eines Dinges in einer bestimmten Reihe an.
6) Pronome bezeichnen Dinge ohne sie zu nennen. Es gibt persönliche, besitzbezeichnende, hinweisende, beziehende und fragende Pronome.
7) Adverbe bezeichnen Objecte des Orts, der Richtung, der Zeit, der Weise oder des Grundes.
8) Die Präpositionen bezeichnen verschiedene Beziehungen einer Thätigkeit zu einem Gegenstande, namentlich Raum-, Zeit- oder ursächliche Beziehungen.
9) Die Conjunctionen verbinden Urtheile, entweder neben- oder unterordnend.
10) Die Interjectionen drücken Gemüthsbewegungen aus, ohne daß der Ausdruck die Form des Satzes annimmt.

b. Wortbildung.

11) Die Sprache beſteht aus Wörtern, dieſe aus Silben und Lauten. Die Laute ſind Vocale oder Conſonanten.

12) Die Wörter ſind entweder Wurzelwörter, welche ſelbſt nicht abgeleitet ſind und von denen andere Wörter abgeleitet werden, oder abgeleitete Wörter.

13) Die Ableitung der Wörter geſchieht durch Ablautung, durch Lautverſchiebung, durch Endungen, welche Nachſilben oder einzelne Laute ſein können, durch Vorſilben, welche entweder abtrennbar oder unabtrennbar ſind, oder durch Zuſammenſetzung mit anderen Wörtern.

14) Alle Wörter, welche auf irgend eine Weiſe aus einem und demſelben Wurzelwort entſtanden ſind, bilden zuſammen eine Wortfamilie.

II. Satzlehre.

a. Der einfache Satz.

14) Der einfache Satz beſteht aus Subject und Prädicat. Attribute und Objecte können Glieder des einfachen Satzes ſein.

16) Das Subject iſt derjenige Begriff, von dem im Satze ausgeſagt wird.

17) Das Prädicat iſt dasjenige, was im Satze vom Subject ausgeſagt wird.

18) Das Attribut beſchränkt den Umfang eines Subſtantivbegriffs.

19) Das Object beſchränkt den Umfang eines Verb- oder Adjectivbegriffs, und iſt entweder ein nothwendiger Beſtandtheil dieſes Begriffes oder nicht.

b. Flexionslehre.

20) Die Formveränderung des Subſtantivs nach Caſus und Zahl heißt Declination. Das Subſtantiv wird entweder ſtark, oder ſchwach, oder gemiſcht decliniert. Die ſtarke Declination hat im Gen. Sing. die Endung **es** oder **s**, und im Dat. Plur. die Endung **n**. Die ſchwache Declination hat in allen Caſus, den Nom. Sing. ausgenommen, die Endung **en** oder **n**. Die gemiſchte Declination beſitzt Merkmale der ſtarken, wie der ſchwachen Declination zugleich.

21) Das Adjectiv wird als Attribut ohne den Artikel ſtark, mit

dem Artikel schwach decliniert. Als Prädicat wird es gar nicht decliniert.

22) Die Adjective, welche dem Grade nach vergleichbare Eigenschafts- oder Zustandsbegriffe ausdrücken, können gesteigert werden.

23) Die Pronome werden verschieden, z. Th. unregelmäßig decliniert.

24) Die Formveränderung des Verbs nach Person, Zahl, Zeit, Modus und Genus heißt die Conjugation. Die Verbe werden entweder stark, oder schwach, oder gemischt conjugiert. Die starke Conjugation bildet das Imperfect durch Ablautung und hat im Part. Perf. die Endung **en**. Die schwache Conjugation bildet das Imperfect durch die Endung **ete** oder **te**, das Part. Perf. durch die Endung **et** oder **t**. Die gemischte Conjugation besitzt Merkmale der starken, wie der schwachen Conjugation zugleich. Die Hülfsverbe der Zeit und des Modus werden z. Th. unregelmäßig conjugiert.

c. Rectionslehre.

25) Der Nominativ ist im Satze meist das Subject.

26) Der Genitiv ist meist entweder Attribut oder bewirkendes Object.

27) Der Dativ ist der Casus des thätigen Objects.

28) Der Accusativ ist der Casus des leidenden Objects.

29) Die Präpositionen erfordern größtentheils je einen bestimmten Casus bei sich, nämlich

a. den Accusativ die Präpositionen: durch, für, gegen, ohne, um, sonder, wider;

b. den Dativ die Präpositionen: mit, nach, nächst, nebst, sammt, bei, seit, von, zu, zuwider, entgegen, gegenüber, binnen, gemäß, aus, außer, längs, zufolge, trotz;

c. den Genitiv die Präpositionen: unweit, mittelst, kraft, während, laut, vermöge, ungeachtet, oberhalb, unterhalb, innerhalb, außerhalb, diesseit, jenseit, halben, wegen, statt.

30) Die Präpositionen: an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor und zwischen, haben bei Verbbegriffen des Ruhens und Beharrens den Dativ, bei Verbbegriffen der Bewegung auf ein Ziel den Accusativ bei sich.

d. Der zusammengesetzte Satz.

31) Ein Satz, welcher einen vollendeten Gedanken vollständig ausdrückt, heißt ein Hauptsatz.

32) Ein Satz, welcher nur einen Theil eines Gedankens ausdrückt, heißt ein Nebensatz, und ist nach dem Satzglied des Hauptsatzes, das er vertritt, entweder ein Subject-, ein Attribut- oder ein Objectsatz.

33) Eine Verbindung von Hauptsatz und Nebensatz heißt ein Satzgefüge.

34) Eine Verbindung mehrerer Hauptsätze heißt eine Satzverbindung. Das Verhältniß der verbundenen Sätze ist entweder Nebenordnung, oder Gegensatz, oder Grund.

35) Wenn verbundene Sätze ein Satzglied gemein haben, so wird dies oft nur einmal ausgesprochen; der zusammengesetzte Satz heißt dann zusammengezogen.

III. Interpunctionslehre.

36) Hauptsätze werden in der Schrift durch den Punkt von einander geschieden. Der Punkt kann durch das Semikolon vertreten werden, wenn die Hauptsätze ihrem Inhalte nach nahe zusammenhangen.

37) Nebensätze werden in der Schrift unter sich und vom Hauptsatze durch das Komma getrennt. Das Komma trennt auch oft gleichartige Satzglieder von einander.

38) Nach jeder ausdrücklichen directen Frage steht das Fragezeichen.

39) Nach Sätzen, Satzgliedern oder Worten, welche als Ausdruck starker Empfindung mit gehobenem Tone gesprochen werden sollen, steht das Ausrufungszeichen.

40) Vor einer wörtlich angeführten Rede oder Meinungsdarstellung steht der Doppelpunkt. Auch wird dieselbe meist zwischen Anführungszeichen eingeschlossen.

IV. Verslehre.

41) Alle Silben unserer Sprache sind entweder lang, oder kurz, oder schwankend. Eine Sprachzeile mit geregeltem Wechsel von langen und kurzen Silben heißt ein Vers.

42) Jeder Vers zerfällt in Glieder, welche Versfüße heißen. Die Versfüße bestehen entweder aus langen, oder aus kurzen und

langen Silben. Die am häufigsten vorkommenden Versfüße sind: a. der Spondeus — — (z. B.: aufsteh'n)
b. der Trochäus — ⏑ (z. B.: Menschen)
c. der Jambus ⏑ — (z. B.: vergnügt)
d. der Daktylus — ⏑ ⏑ (z. B.: mächtiger).

43) Ein Vers aus gleichartigen Versfüßen heißt ein einfacher Vers. Einfache Versarten sind:
a. trochäische Verse mit meist 4—5 Versfüßen,
b. jambische Verse „ „ 2—6 „ „ ,
c. daktylische Verse „ „ 2—6 „ „ .
Der Spondeus kann den Daktylus im Verse vertreten.

44) Mehrere Verse, die zusammen ein Ganzes ausmachen, und in einem Gedicht in derselben Anordnung mehrmals wiederkehren, bilden eine Strophe.

45) Wörter, welche in ihren Schlußsilben, die letzte Langsilbe eingeschlossen, völlig gleichlauten, reimen sich. Gute Reime müssen rein und wohlklingend sein.

Diese 45 Sätze halte ich als Grammatik*lehre* für genügend; directe grammatische *Uebung* muß allerdings hinzukommen. Ob jene Sätze sammt und sonders unentbehrlich, ob sie einerseits scharf genug, anderseits weit genug gefaßt sind, — darüber bitte ich die Collegen nachzudenken; nicht aber wolle man sich daran stoßen, daß so manche grammatische Definition, Regel oder Feinheit fehlt. Vorenthalten soll derlei unsern Schülern auch nach meiner Meinung nicht bleiben; die Skizzierung meines Sprachanschauungsunterrichts zeigt das wohl schon, und im Verfolg dieser Arbeit wird es klar werden, daß ich für die innere Vervollständigung und Erfüllung meiner 45 grammatischen Lehrsätze nur andre Wege wünsche als den Grammatikunterricht im engeren Wortsinn. Lücken im Schema bleiben immer, mag dieses vervollständigt werden so weit man will. Da dem Volksschüler mit seinem grammatischen Wissen doch nur ein Hülfsmittel gegeben werden soll, so liegt schon ganz äußerlich darin die Aufforderung, das Hülfsmittel so handlich zu gestalten wie möglich. Und wird wirklich auch in der bestsituierten Volksschule — z. B. bis zu 4 Classen — mehr *gelernt* werden können von der Grammatik als ich angegeben? — *gelernt* nämlich so, daß dem Zögling

das Gelernte immer sicher zur Hand liegt, daß es ihm als Werkzeug zur Beurtheilung gegebener Sprachproducte oder des eigenen sprachlichen Ausdrucks zu gebote steht? Zu solchem Lernen ist und bleibt die Beschränkung auf das absolut nothwendige das einzig richtige Mittel. Der kurze Lehrsatz in der zweckmäßigen Weite seiner Fassung ist am besten geeignet nicht bloß behalten zu werden, sondern auch an die mannigfaltigen Spracherscheinungen zu erinnern, aus denen er selber abgeleitet ist, und welche deshalb in ihm beschlossen stecken. Hat der Lehrsatz seine genügende Weite, so kann er nach und nach mit immer weiterem Inhalt ausgefüllt werden. So denke ich mir z. B. meine Definition vom Prädicat, II. a. 17, nach und nach bereichert mit der Erkenntniß der verschiedenen Formen des Prädicats, des Gebrauchs der Zeitformen, der Modusformen, des Genus des Verbs ꝛc., ohne daß diese weiteren Erkenntnisse in das Schema hineinformuliert werden sollen. Wer spricht, der prädiciert; wer gewöhnt ist, über den gegebenen Fall eines Prädicats nachzudenken, der wird beim eigenen Sprechen, beim Hören, Lesen, Schreiben, auch nachdenken, und wird in solcher Gewöhnung besseres besitzen als eine Reihe von Regeln, welche bestenfalles viele, nimmer alle möglichen Fälle umfaßt.

Wenn ich mir zu diesem Punkte noch erlaube die Frage aufzuwerfen, ob denn die Schüler der Volksschule wirklich in bezug auf die Erlernung der Muttersprache angesehen werden müssen, als wären sie fremdsprachige Ausländer, — und sie werden so behandelt, nach den Schulgrammatiken zu urtheilen welche als Leitfäden beim Unterricht dienen, ja, wohl gar als Schulbücher den Schülern in die Hand gegeben werden; — so führt mich diese Frage auf das Verhältniß der Erlernung einer fremden Sprache zu der der Muttersprache. Zwar sind sowohl das Quantum als die Qualität des, was unsre Volksschüler an Sprache beherrschen, wenn auch sehr verschieden, doch aber im Durchschnitt nicht bedeutend; aber was sie davon haben, das ist Fleisch vom Fleische, Geist vom Geiste der Nation, und klärt, füllt und vollendet sich durch Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben, weil das nationale Leben der Muttersprache auch in dem engsten Maß von Sprache bei den jungen Volksgenossen pulsiert, und unausbleiblich Früchte zeitigt, wenn nur das Nachdenken über die Spracherscheinungen geweckt wird. Dagegen setzt das vollkommene Erlernen der Fremdsprache das völlige Eindringen in das dem Fremdvolke eigen-

thümliche Geistes- und Gemüthsleben voraus, und gelingt grade deshalb nur wenigen. Immer aber bleibt dabei unvermeidlich das Studium aller einzelnen sprachlichen und grammatischen Erscheinungen, und dazu sind Grammatiken, oder richtiger Sprachlehrbücher von der Ausführlichkeit unsrer Schulbücher nothwendig. Diese letzteren würden also, abgesehen von den übrigen Erfordernissen, namentlich von der Bezugnahme auf die fremdländischen Spracherscheinungen, grade geeignet sein, dem Engländer, dem Franzosen ꝛc. zum Deutschlernen zu helfen, während unsre Schüler, denen ja nicht gelehrtes Sprachstudium zugemuthet werden soll, nichts nöthig haben als ein Werkzeug für das eigne Nachdenken, nämlich einen Rahmen, um die zu erkennenden Sprachgestalten genügend einordnen zu können, eine Disposition, um für das dazu nothwendige Prüfen den klaren Leitfaden zu haben. Genügt nun aber eine deutsche Grammatik, so eng bemessen wie ich das vorschlage, dem deutschen Schüler, welcher z. B. französisch lernen soll? Gewiß nicht, wenn es meine Meinung wäre, daß die 45 Lehrsätze, so nackt wie sie dastehen, *die deutsche Grammatik* seien. Da aber jeder von denselben nur ein Kern sein soll, um welchen sich alle zugehörigen Spracherscheinungen angliedern, da diese letzteren also jedenfalls *in* dem entsprechenden Lehrsatz nicht bloß enthalten, sondern auch *durch* denselben dem Schüler im Bewußtsein erhalten bleiben sollen sobald sie erkannt sind, so genügt unbedingt dem Schüler meines Deutschunterrichts meine Grammatik zum Französischlernen, wenn er nun die französische Grammatik in der für dieselbe nothwendigen Ausführlichkeit vor sich hat. Obendrein hilft ihm *dann* die französische Grammatik hinwiederum, den Inhalt der muttersprachlichen Grammatiklehrsätze zu befestigen und zu klären.

Eine solche einfache Gestaltung des grammatischen Lehrstoffes muß nothwendig einen guten Theil der Scheu — um nicht zu sagen: des Widerwillens hinwegnehmen, welchen der Grammatikunterricht in seiner vollen stattlichen Breite so häufig einflößt; so kurz gefaßt *kann* die Grammatik unserer Sprache vom Schüler überblickt werden, anders nicht, und diese Möglichkeit ist ein nicht unwesentliches Stück des Wohlgefallens an einem Werke, auch an der Grammatik.

Wie ist das geforderte Maß des grammatischen Wissens und Könnens zu gewinnen?

Es scheint mir nicht unbedingt überflüssig, diese Frage direct

Digitized by Google

zu beantworten; indirect steht sie schon in dem oben entwickelten Sprachanschauungsunterrichtscursus beantwortet. Da ich aber glaube in meinen Vorschlägen eine völlige Umwälzung des Sprachunterrichts anzuregen, halte ich es nicht für unnütz, Fragen zu erörtern, welche meinen Gegenstand vom Gesichtspunkte der Praxis aus ins Auge fassen, wenn die Erörterung auch immer etwas Wiederholung mit sich bringt.

a. Unmittelbar aus dem Sprachanschauungsunterricht ergeben sich:

1) Die Begriffswortarten: Substantive, Verbe, Adjective. Benennen ist die Ueberschrift meiner ersten Uebungen. Sinnlich wahrnehmbare Gegenstände, Thätigkeiten (Zustände) und Eigenschaften sind der Stoff. Da ist schon wirkliche Grammatik, ohne daß von Grammatik die Rede ist. Später treten diese Wortarten in weiteren Beziehungen, und auch als solche, auf.

2) Die sogenannten Formwortarten.
Krause hat unter den oben S. 66 angeführten Uebungen nur eine, welche sich direct Modificationen und Beziehungen der Begriffe zum Zweck setzt, die wir durch sog. Formwörter ausdrücken. Mehr solcher Uebungen als die 4. Krausesche dem Unterricht eingefügt, halte ich für völlig dem Geist desselben entsprechend. Geschlechtsunterschiede sind der Grundlage nach Begriffsbestandtheil, und Individualisierung der Begriffe ist es immer; der Artikel ist demgemäß geeignet so behandelt zu werden, wenn auch nicht sofort auf der untersten Stufe der Schule. Das Pronom ist ebenso dazu geeignet, denn es vertritt ja unter gewissen, in jedem Falle bestimmbaren Umständen das Nomen. Das bestimmte Zahlwort gibt schon der Rechenunterricht; das unbestimmte stellt der Anschauungsunterricht daneben. Das Adverb drückt Ort-, Zeit- und andere Verhältnisse an den Begriffen aus, und kann deshalb am Begriffe anschaulich gemacht werden. Präpositionen des Raumes behandelt Krause selbst anschaulich in seiner 4. Uebung; das ist vorbildlich geschehen. Conjunctionen treten in den Uebungen auf, welche verschiedene Arten von Urtheilen und die Art ihrer Verknüpfung zum Gegenstand haben, werden also ebenfalls anschaulich behandelt. Interjectionen sind endlich begrifflich ein in ihrem begrenzten Gebiet so ausgezeich-

neter Denkübungsstoff, daß man sich fast verwundern kann, wie Krause ihn sich hat entgehen lassen. — Natürlich sind alle solche Uebungen dem ihnen innewohnenden Grade von Schwierigkeit gemäß auf den Gang des Sprachunterrichts zu vertheilen, und ich hoffe, daß mein Versuch dieser Vertheilung mir im allgemeinen geglückt sein mag.

3) Die Lehre vom einfachen Satz.
Subject und Prädicat, Quantität des Subjects, Modalität des Prädicats ꝛc. werden anfangs vorbereitend, weiterhin eingehend behandelt. Die Begriffe Attribut und Object, als Einschränkung von Substantiv-, Verb- und Adjectivbegriffen, werden vorbereitet durch die Uebungen im Unterscheiden von Gattungs-, Art- und Unterartbegriffen, und finden dann darin ihre Begründung.

4) Die Rectionslehre.
Sie besteht so wenig in purem, etwa einfach willkürlichem Regelkrame, beruht vielmehr so sehr auf dem innersten Begriffsleben unsrer deutschen Muttersprache, daß sie ganz entschieden die anschauliche Behandlung erfordert. Die Gespräche über das Object auf den verschiedenen Stufen, sowie die Gespräche über Verb- und Adjectivbegriffe und über die Präpositionen versuchen dieselbe.

5) Die Flexionslehre.
Die Declination ergibt sich bei den Gesprächen über Object und Attribut, über Quantität des Subjects, über die Präpositionen ꝛc. Die Conjugation wird anschaulich begründet durch alle Gespräche über das Verb; Zeit-, Modus- und Genusverhältnisse des Thätigkeits- (Zustands-) Begriffs, Person- und Zahlverhältnisse des Subjects im Satze sind ja wesentliche Begriffsmodificationen und Begriffsbeziehungen. Die Steigerung des Adjectivs ist ebenfalls anschaulich aufgefaßt; wie man Dinge an sich vergleicht, so kann man auch Eigenschaften an den Dingen ihrer Intensität nach vergleichen, und das beruht bei den Eigenschaften ebensowohl auf der Anschauung von deren Begriffen wie bei den Dingen.

6) Die Lehre vom zusammengesetzten Satz.
Subject-, Object- und Attributsätze im Satzgefüge treten einfach als Satzglieder, als Bestandtheile eines Urtheils, in meinem

Digitized by Google

Sprachanschauungsunterricht auf, anschaulich, anfangs vorbereitend, späterhin tiefer eingehend. Die Satzverbindung beruht ebenfalls rein auf Denkprocessen, auf der Beurtheilung von den wechselseitigen Beziehungen von Begriffen und Urtheilen zu einander, und gehört also ebenfalls in den Sprachanschauungsunterricht.

7) Die Wortbildungslehre.
Wenn ein gewisser Wort- und Begriffsschatz gewonnen ist, so macht es Freude, eingeführt zu werden in den Mechanismus der Sprachentstehung und Sprachschöpfung. Die Lehre von der Wortbildung ist auch dem Volksschüler zugänglich, und darf ihm also nicht vorenthalten bleiben, wenn sie auch erst auf der letzten Schulstufe auftritt.

b. Aus der Lectüre im Schullesebuch, sowie aus der Besprechung schriftlicher Arbeiten der Schüler ergeben sich weiter:

1) Die Interpunctionslehre.
Richtig interpungieren zu können ist weit charakteristischer für die erlangte Stufe der Sprachentwicklung, als im stande zu sein, orthographisch richtig zu schreiben. Denn letzteres setzt bei dem jetzigen Stande der Dinge bei den meisten Menschen nur das Wissen davon voraus, was man für richtig hält, während ersteres Klarheit in dem ewigen Wechsel der Gedankengliederung, und auf den Grund gehendes Nachdenken über dieselbe erfordert. Die Interpunctionslehre soll aber meiner Meinung nach erst auftreten auf der Schulstufe, wo man schon verhältnißmäßig selbständige schriftliche Arbeiten vom Schüler fordert. Bis dahin sollen die Muster des Lesebuchs und Dictierübungen ꝛc. anschaulich, wo und wie sie sich darbent, Interpunction lehren.

2) Die Orthographie.
Orthographische Lehrsätze habe ich nicht aufgestellt. Die orthographische Wissenschaft ist unsrer Zeit so im Schwanken begriffen, daß man fürchten muß, was man heute als Lehrsatz aufstellen möchte, morgen schon zu den Todten geworfen zu sehen. Ich bin der Meinung, daß Aenderungen der Schreibung, wenn sie auch wissenschaftlich oder einfach praktisch wünschenswerth

sind, doch nur sehr vorsichtig und allmählich angebahnt und eingeführt werden sollen. Bei unsern Schülern soll die richtige Schreibung durch aufmerksames Lesen richtiger Muster, durch feines Hören auf unsere, der Lehrer, möglichst reine, articulierte Sprache, durch Gewöhnung der Schüler, selber möglichst rein und articuliert auszusprechen, so wie endlich durch directe Uebung gewonnen werden. Urtheil und Nachdenken über orthographische Fragen, auch über orthographische Regeln, läßt sich in den letzten Schulcursen übrigens sehr wohl namentlich bei Gelegenheit der schriftlichen Arbeiten anregen.

c. Aus der Beschäftigung mit den Poesien im Schullesebuch soll gewonnen werden:

Die Verslehre.

Die Verslehre, welche die Volksschule ihren Zöglingen, wenn auch nur in engsten Rahmen, entschieden schuldet, weil auch ein nur mäßiger Grad von Einsicht in dieselbe ganz außerordentlich beiträgt, die Freude an der Poesie zu erhöhen, denke ich mir unmittelbar auf dem Wege der Anschauung gewonnen bei Gelegenheit der Lectüre und der Einübung des Vortrages von Gedichten.

d. Eigentliche mündliche und schriftliche Uebung erfordern:

1) Die Orthographie, in Abschreiben aus dem Schulbuch, in Aufschreiben von Memoriertem, in Dictandoschreiben, in specifischen orthographischen Uebungen;

2) Die Flexionslehre, in Paradigmen — mündlich geläufig, schriftlich sicher, — und in Urtheilsreihen, welche die betreffende Flexion paradigmenmäßig durchführen;

3) Die Rectionslehre, in vorzugsweise häufiger, mündlicher und schriftlicher, immer, namentlich bei vorkommenden Fehlern, auf die Begriffsgrundlage hinweisender Uebung der Rection von Verben, Adjectiven und Präpositionen.

Daß nicht eigentliche Uebung auch an anderen Punkten nützlich sein könne, will ich nicht bestreiten; unter allen Umständen erforderlich halte ich sie an den genannten dreien.

Was die Gewinnung der 45 grammatischen Lehrsätze anlangt, so habe ich zum Schluß noch folgendes zu bemerken.

Ich bin nicht der Meinung, daß ein Lehrsatz, da wo er im Anschauungsunterrichtscursus zum ersten mal sich herausgestellt, auch gleich in der vollen Breite meiner obigen Fassung auftreten müsse, halte vielmehr dafür, daß eine Reihe derselben sich erst allmählich aufbauen soll. So wird der Satz 2, vom Verb, zunächst angelegt: Verbe drücken Begriffe von Thätigkeiten aus; alles weitere fügt sich erst im Verlauf des Unterrichts hinzu. Unten mehr darüber.

Selbstredend wird endlich der Unterricht zuletzt auch die systematische Uebersicht über das ganze beabsichtigte grammatische Wissen der Schüler ergeben müssen, was leicht zu bewirken sein wird, nachdem der Stoff durch den ganzen Unterricht dazu bereitet ist.

Vertheilung des gesammten Sprachunterrichts auf die Schulzeit einer 2classigen Volksschule.

Es steht noch die Frage zu beantworten, wie der in den vorhergehenden Abschnitten vom Sprachanschauungsunterricht und vom Grammatikunterricht umschriebene Stoff auf den 8jährigen Cursus der Volksschule zu vertheilen ist. Die Beantwortung dieser Frage ist von Bedeutung für die Beurtheilung der Ausführbarkeit meiner Vorschläge.

Um eine bestimmte Schulgestaltung bei Besprechung dieser Frage zu grund zu legen, nehme ich die zweiclassige Volksschule zu einem Beispiel, als eine mittlere Entwicklungsstufe der Schule, und zwar als diejenige, aus welcher sich naturgemäß die Viertheilung derselben entwickelt, weil selbige bereits in jener vorgebildet liegt. In der zweiclassigen Schule werden nämlich je zwei Jahresclassen in jeder Schulclasse Unterabtheilungen bilden, welche nach dem entsprechenden Anwachs der Gesammtschülerzahl sich in selbständige Classen verwandeln sollen. Ich kann nicht umhin, an diesem Orte zu erklären, daß ich die in neuerer Zeit mehrfach versuchte Begründung der mehrclassigen Volksschule auf das Dreiclassensystem bedaure. Die Theilung einer Volksschule in drei Classen müßte durchaus nur als Uebergangsform gelten, da sie zwar wohl an sich fähig sein muß, die Lösung der Schulaufgabe zu erleichtern, aber dadurch, daß sie bei den 8 gegebenen Jahresclassen in zwei Schulclassen die Zusammenwerfung von je 3 Jahresclassen voraussetzt, nicht ganz unbedeutende Schwierigkeiten hervorbringt. Ganz unbestreitbar ist die Begründung der Schuleinrichtung auf die Zwei-, die Vier-, oder, wenn der Anwachs der

Schülerzahl es bedingt, auf die Acht-Theilung jener Dreitheilung vorzuziehen. Die Zweitheilung der Schule, mit je zwei Unterabtheilungen in jeder Schulclasse, nehme ich also zur Grundlage, und habe damit den Vortheil, meinen Unterricht einerseits auf vier der Zeit nach annähernd gleichwerthige Curse vertheilen zu können, und anderseits die Möglichkeit gegeben zu sehen, bei weiterer Classentheilung die vorgeschriebenen Curse nur einfach für die neuen Classen spalten zu brauchen.

Die vier Unterabtheilungen der zweiclassigen Schule sollen meines Erachtens, wo es nöthig ist, gesondert unterrichtet werden; in dem Falle ist also die Viertheilung der Schule vorhanden. Wenn aber irgendwo, so halte ich diese Sonderung vor allem im Sprachunterricht geboten, da er, wenn er anders thut was er soll, von Jahr zu Jahr den Begriffsvorrath der Schüler derart steigern muß, daß Schulclassen, welche mehr als zwei Jahrescöten umfassen, nicht gemeinschaftlich unmittelbar unterrichtet werden sollen. Zwei Jahrescöten vereinigt in der Unterrichtsabtheilung haben dabei den Vortheil, daß jeder Jahrescötus mit Nutzen denselben Cursus zweimal durchmachen kann. Wenn aber aus der Viertheilung der Schule eine Weiterentwicklung nothwendig wird, halte ich den Sprachentwicklungsabstand der zwei ersten Schuljahre unter sich namentlich für so bedeutend, daß er mir entscheidend erscheint dafür, daß immer zunächst die Unterclasse in zwei selbständige Classen getheilt werde, und dann erst nach und nach etwa die folgenden.

Den Sprachanschauungsunterricht habe ich nun von vornherein in vier Curse gruppiert und in dieser Ordnung schon oben Seite 69 bis 72 und S. 77 bis 82 umschrieben. Die 30 Uebungen des I. Cursus sollen den ganzen Anschauungs- und Sprechunterricht der zweijährigen Elementarstufe ausfüllen. Auf der zweiten Stufe (3. und 4. Schuljahr) scheiden sich Real- und Sprachanschauungsunterricht; für die 30 Uebungen meines II. Cursus (S. 77) glaube ich mit Fug 42 mal 2 wöchentliche Lectionen beanspruchen zu dürfen, und somit ergeben sich, da dieselben Schüler denselben Cursus zweimal durchlaufen, 2 mal 84 Lectionen. Die beiden letzten Curse, der III. S. 79, der IV. S. 81, geben zwar nur je 20 Uebungen; aber die Zahl von Lectionen wird die so eben für die zweite Schulstufe geforderte sein müssen, weil einmal die begrifflichen Uebungen von

feinerer Art werden, und weil sodann neben denselben die grammatischen Erörterungen und Uebungen mehr Raum erfordern.

Was Grammatik-Lehre und -Uebung anlangt, so erlaube ich mir hier kurz zu skizzieren, wie wir selbige auf unsre Schule vertheilt haben. Es wird nicht schwer sein, danach unsre Vertheilung auf jede andre Schulorganisation, welche auf 8 Jahrescursen beruht, zu reducieren, und ich bemerke nur, daß wir selber an dieser Vertheilung auf Grund der gemachten Erfahrungen fortwährend bessern. Unsre Schule aber besteht gegenwärtig aus 7 Classen, in denen die beiden Geschlechter durchgehend vereinigt sind. Die 6 untern Classen (VII bis II aufwärts) sind einjährig aufsteigende Classen; die 1. (Ober-) Classe ist noch eine Classe mit 2 Jahrescöten, und sobald diese auch noch einmal wird getheilt werden müssen, so hat dann die Schule in bezug auf die Classeneinrichtung vorläufig die Grenze ihrer Entwicklungsfähigkeit erreicht.

Die Grammatik-Lehre, deren Aufgabe Anschauung, Gewinnung und Beherrschung der auf S. 84 bis 88 aufgestellten 45 Lehrsätze ist, und welche sich aufbaut unmittelbar auf den Sprachanschauungsübungen, vertheilen wir — äußerlich wie dem Inhalte der Lehrsätze nach — folgendermaßen:

In Classe V und IV (2. Cursus des Sprachanschauungsunterrichts) werden folgende Lehrsätze behandelt:

Classe V:

1) Substantive sind Namen.
2) Verbe drücken Begriffe von Thätigkeiten aus.
3) Adjective drücken Begriffe von Eigenschaften aus.
4) Der Satz besteht aus Subject und Prädicat. Attribute und Objecte können Glieder des Satzes sein.
5) Das Subject ist die Person oder die Sache, von der im Satze ausgesagt wird.
6) Das Prädicat ist dasjenige, was im Satze vom Subjecte ausgesagt wird.
7) Das Attribut beschränkt den Umfang eines Substantivbegriffs.
8) Das Object beschränkt den Umfang eines Verb- oder Adjectivbegriffs.

Classe IV:

a. Wiederholung der Sätze aus V und Vervollständigung derselben:

1) — — — —, entweder von sinnlich wahrnehmbaren Dingen oder von Thätigkeiten oder Eigenschaften.

2) — — — —; der Thätigkeitsbegriff setzt entweder ein Object voraus oder keines.

3) — — — —; die Eigenschaften sind entweder ihrem Grade nach vergleichbar oder nicht.

4—7) unverändert.

8) — — — —, und ist entweder ein nothwendiger Bestandtheil dieses Begriffes oder nicht.

b. Neu hinzukommende Sätze:

9) Der Artikel ist ein Anhängsel zum Substantiv und bezeichnet das Geschlecht desselben. Es gibt einen bestimmten und einen unbestimmten Artikel.

10) Das Zahlwort zählt oder schätzt eine Menge, oder gibt die Stelle eines Dinges in einer bestimmten Reihe an.

11) Pronome bezeichnen Dinge ohne sie zu nennen. Es gibt persönliche, besitzbezeichnende, hinweisende, beziehende und fragende Pronome.

12) Die Formveränderung des Substantivs nach Casus und Zahl heißt Declination. Das Substantiv wird entweder stark, oder schwach, oder gemischt declinirt. Die starke Declination hat im Gen. Sing. die Endung **es** oder **s**, und im Dat. Plur. die Endung **n**. Die schwache Declination hat in allen Casus, den Nom. Sing. ausgenommen, die Endung **en** oder **n**. Die gemischte Declination besitzt Merkmale der starken wie der schwachen Declination zugleich.

13) Das Adjectiv wird als Attribut ohne den Artikel stark, mit dem Artikel schwach declinirt.

14) Die Pronome werden verschieden, z. Th. unregelmäßig declinirt.

15) Die Adjective, welche der Vergleichung fähige Eigenschaftsbegriffe ausdrücken, können gesteigert werden.

16) Die Präpositionen erfordern je einen bestimmten Casus bei sich, und zwar

a. den Accusativ die Präpositionen durch, für ꝛc.

b. den Dativ die Präpositionen mit, nach, nächst ꝛc.

c. den Genitiv die Präpositionen unweit, mittelst ꝛc.

Cl. III und II (3. Curſus des Sprachanſchauungsunterrichts):

Cl. III:

a. Wiederholung der Sätze aus V und IV und Vervollſtändigung derſelben:

1) — — — — — — — — — oder Zuſtänden.

2) — — — Thätigkeiten oder Zuſtänden aus. — — — — — — — —. Das Object gehört im erſten Falle zum Begriff der Thätigkeit, und iſt dann entweder ein leidendes, oder ein thätiges, oder ein bewirkendes Object. Es kann auch mit dem thätigen Subject zuſammenfallen.

3 — 12) unverändert.

13) — — — —. Als Prädicat wird es gar nicht decliniert.

14) unverändert.

15) — — — Eigenſchafts- oder Zuſtandsbegriffe — — —.

16) — — erfordern größtentheils je einen beſtimmten — — —.

b, Neu hinzukommende Sätze:

17) Adverbe bezeichnen Objecte des Orts, der Richtung, der Zeit, der Weiſe oder des Grundes.

18) Die Präpoſitionen bezeichnen verſchiedene Beziehungen einer Thätigkeit zu einem Gegenſtande, namentlich Raum-, Zeit- oder urſächliche Beziehungen.

19) Die Formveränderung des Verbs nach Perſon, Zahl, Zeit, Modus und Genus heißt die Conjugation. Die Verbe werden entweder ſtark, oder ſchwach, oder gemiſcht conjugiert. Die ſtarke Conjugation bildet das Imperfect durch Ablautung und hat im Part. Perf. die Endung **en**. Die ſchwache Conjugation bildet das Imperfect durch die Endungen **ete** oder **te**, das Part. Perf. durch die Endungen **et** oder **t**. Die gemiſchte Conjugation beſitzt Merkmale der ſtarken wie der ſchwachen Conjugation zugleich. Die Hülfsverbe der Zeit und des Modus werden unregelmäßig conjugiert.

20) Der Nominativ iſt im Satze meiſt das Subject.

21) Der Genitiv iſt meiſt entweder Attribut oder bewirkendes Object.

22) Der Dativ iſt der Caſus des thätigen Objects.

23) Der Accuſativ iſt der Caſus des leidenden Objects.

24) Die Präpoſitionen an, auf, hinter, neben, in, über, unter, vor und zwiſchen haben bei Verbbegriffen des Ruhens und

Beharrens den Dativ, bei Verbbegriffen der Bewegung auf ein Ziel den Accusativ bei sich.

Cl. II:

a. Wiederholung und Vervollständigung:

1) unverändert.

2) — — — — — — — — — — — — — — —. Es gibt Thätigkeiten und Zustände, deren Subject wir nicht zu bestimmen pflegen.

3—24) unverändert.

b. Neu hinzukommende Sätze:

25) Die Conjunctionen verbinden Urtheile, entweder neben- oder unterordnend.

26) Ein Satz, welcher einen vollendeten Gedanken vollständig ausdrückt, heißt ein Hauptsatz.

27) Ein Satz, welcher nur einen Theil eines Gedankens ausdrückt, heißt ein Nebensatz.

28) Eine Verbindung von Hauptsatz und Nebensatz heißt ein Satzgefüge.

29) Eine Verbindung mehrerer Hauptsätze heißt eine Satzverbindung.

30) Wenn verbundene Hauptsätze ein Satzglied gemein haben, so wird dies oft nur einmal ausgesprochen; der zusammengesetzte Satz heißt dann zusammengezogen.

31) Hauptsätze werden in der Schrift durch den Punkt von einander geschieden. Der Punkt kann durch das Semikolon vertreten werden, wenn die Hauptsätze ihrem Inhalte nach nahe zusammenhangen.

32) Nebensätze werden in der Schrift unter sich und vom Hauptsatze durch das Komma getrennt.

Cl. I. (4. Cursus des Sprachanschauungsunterrichts) hat folgenden Lehrstoff zu verarbeiten:

a. Wiederholung und Vervollständigung:

1—26) unverändert.

27) — — — — — —, und ist nach dem Satzglied des Hauptsatzes, welches er vertritt, entweder ein Subject-, ein Attribut- oder ein Objectsatz.

28) unverändert.

29) — — — — — —. Das Verhältniß der verbundenen Sätze ist entweder Nebenordnung, oder Gegensatz, oder Grund.

30) und 31) unverändert.

32) — — — — — —. Das Komma trennt auch oft gleichartige Satzglieder von einander.

b. Neue Aufgabe der Classe:

33–36) Die vier Sätze über Wortbildung. (Seite 85).

37) Nach jeder ausdrücklichen directen Frage steht das Fragezeichen.

38) Nach Sätzen, Satzgliedern oder Worten, welche als Ausdruck starker Empfindung mit gehobenem Tone gesprochen werden sollen, steht das Ausrufungszeichen.

39) Vor einer wörtlich angeführten Rede oder Meinungsdarstellung steht der Doppelpunkt. Auch wird dieselbe meist zwischen Anführungszeichen eingeschlossen.

40) Die Interjectionen drücken Gemüthsbewegungen aus, ohne daß der Ausdruck die Form des Satzes annimmt.

41–45) Die fünf Sätze über Verslehre. (Seite 87).

c, Wiederholung sämmtlicher Lehrsätze und systematische Ordnung derselben. (s. Seite 84—88.)

Noch muß ich über diese Darstellung unsrer Vertheilung des grammatischen Lehrstoffes sagen, daß innerhalb der Curse und Classen die Lehrsätze I. a, und II. a, b, c, und d, (Seite 84 und 85—87) nicht in der hier gegebenen Reihenfolge auftreten, sondern durchaus nach Verfolg der Sprachanschauungsübungen.

Die Grammatik-Uebungen haben wir folgendermaßen vertheilt:

Cl. V. Flexion des Substantivs.

Cl. IV. Flexion des Artikels, des Adjectivs, des Pronoms und des Verbs im Activ. Rection der Präpositionen mit dem Accusativ.

Cl. III. Volle Conjugation des Verbs. Rection der Verbe, Adjective und Präpositionen.

Cl II. und I. Flexions- und Rectionsübungen fortgesetzt.

Die Orthographie endlich verlangt dauernde Uebung die ganze Schule hindurch. Da sie die richtige Schreibung der gesprochenen Sprache lehrt, ist zunächst und vor allen Dingen scharf articulierte Aussprache zu fordern, und daß durchaus in allen Schulbüchern, welche der Schüler in die Hand bekommt, vom ersten an, diejenige Schreibung erscheint, welche die Schule üben will.

Scharfe Auffassung des sichtbaren Wortbildes unter sorgfältiger Aussprache und Berücksichtigung aller zu sprechenden Lautzeichen in

demſelben ſind alſo die erſte Stufe der orthographiſchen Uebung, und bleiben die ganze Schule hindurch zu beachten.

Eigentliche Uebungen beginnen mit dem 2. Curſus (bei uns Cl. V. und IV.) Fleißiges Abſchreiben aus dem Leſebuch, und Aufſchreiben aus dem Kopfe des, was aus demſelben, nachdem es ſorgfältig geleſen iſt, auswendig gelernt worden, iſt hier die Aufgabe. Mündliche Buchſtabierübung an unmittelbar vorher geleſenen Sätzen durchflicht die eigentlichen Leſelectionen.

Im 3. Curſus (bei uns Cl. III. und II.) ſchreiben die Schüler anfangs nach dem Gehör auswendig gelerntes auf, und ſodann Aufſätze, (Erzählungen und Beſchreibungen), welche dem Stoff und der Darſtellungsform nach gründlich vorbereitet, alſo anfangs auch noch gewiſſermaßen auswendig gelernt ſind, welche aber weiterhin ſchon beginnen, einer freieren Behandlung ſeitens der Schüler überlaſſen zu werden. Fleißige Dictando-Schreibübung, nach orthographiſchen Zwecken eingerichtet, tritt hinzu.

Im 4. Curſus geben die mehr und mehr ſelbſtändig werdenden ſchriftlichen Ausarbeitungen in der Regel genügende Gelegenheit Orthographie zu üben, und namentlich auch beurtheilen zu lernen; nach Bedürfniß kann die Dictando-Schreibübung fortgeſetzt werden.

Innerlich begründet durch den gewonnenen Reichthum an Sprachbegriffen, und durch die erlangte Gewandtheit, die wechſelſeitigen Beziehungen derſelben logiſch richtig zu durchſchauen und zu behandeln; äußerlich begründet durch die anſchauliche Behandlung des Unterrichtsſtoffes und die enge Begrenzung der zu gewinnenden Reſultate, — muß der grammatiſche Unterricht in der angegebenen Zeit, vielleicht ſehr wohl in noch weniger Zeit zu bewältigen ſein. Jedenfalls iſt aber durchweg am friſchen Born der geſprochenen Sprache, die ja nicht in der äußerlichen Behandlung der Wörter derſelben, ſondern in der Vertrautheit mit dem logiſchen Gehalt dieſer Sprachelemente beruht, geſchöpft worden, und das erlangte grammatiſche Wiſſen gilt durchaus auch dem Schüler nicht als ein vollendetes, ſondern füllt ſich ihm auf Schritt und Tritt mit immer neuem Inhalt und Leben.

4. Der Gelegenheitsunterricht im Dienſte der Sprachentwicklung.

Alle feinere Ausarbeitung der Grammatik — grade ſo wie die

fortgesetzte Steigerung des Begriffsvorrathes und die immer schärfere Bestimmung und der wachsende Reichthum der einzelnen Sprachbegriffe an ihrem Inhalt — soll der jemaligen Benutzung von vorkommenden Gesprächsäußerungen, von Ausdrücken im mündlichen Vortrage wie in schriftlichen Ausarbeitungen, und von Gelesenem überlassen werden; es ist wahrlich von geringer Bedeutung, daß das solcherart dann nicht systematisch geschehen kann.

Je reicher ein Mensch an Sprachvorrath wird, je ausgedehnter sich sein Sprachschatz gestaltet, ein desto schärferes grammatisches Gewissen wird sich schritthaltend mit jener Entwicklung mit herausbilden. Wer mit wenig Worten sein Lebenlang auskommen muß, wird mit diesen wenigen Worten — um mich so auszudrücken — alles mögliche machen müssen. Wie einerseits seine Wortbegriffe im durchschnitt keinen hohen Grad von Schärfe und Bestimmtheit haben, ja, im Gegentheil in einer gewissen Verschwommenheit und Unbestimmtheit die Möglichkeit bieten müssen, in einem weiten Rahmen möglichst viel Begriffsinhalt zusammenzufassen, damit jeder für sich einer gewissen Anzahl von verschiedenen, wenn auch immerhin mehr oder weniger verwandten Lebensverhältnissen zur Darstellung dienen könne, so kann anderseits eben deshalb von strengem Auseinanderhalten der Beziehungen solcher schwankenden Begriffe untereinander nur wenig die Rede sein, weil der erste Factor dazu fehlt, oder wenigstens zu schwach entwickelt ist: die Begriffsklarheit. Daß die Begriffe desto klarer und bestimmter müßten sein *können*, mit je weniger Begriffen sich ein Mensch beschäftigt, scheint obenhin betrachtet unbestreitbar zu sein; behaupten *kann* das aber niemand, der solche Menschen in ihrem Geistesleben kennen gelernt hat, und es *wird* das niemand behaupten, der da bedenkt, wie immer *ein* Begriff klärend auf den andern einwirkt. Ohne Reichthum an Begriffen — kein entwickelter Sprachorganismus.

Nun aber vergleiche man einmal die Schüler in der Classe und außerhalb derselben, z. B. auf dem Spielplatz. Welcher Lehrer wird nicht ohne Bedenken unterschreiben, was Dr. H. R. *Hildebrand* in seiner Abhandlung „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von etlichem ganz Anderen, was doch damit zusammenhängt" (Päd. Vorträge und Abhandlungen in zwanglosen Heften, Band 1 Heft III. Leipzig, Jul. Klinkhardt, 1867) darüber von Seite 71 unten an sagt: „— — Wie lebhaft reden sie in der Zwischenstunde oder „auf dem Spielplatze von einem bestimmten Vorfalle unter ihnen,

„wie ſtreiten ſie da wer recht oder unrecht hat mit beredten Worten,
„wie fließt da die deutſche Rede, und die in der Stunde die
„ſtummſten, ſind da gern die beredteſten, und es fehlt
„ihnen keine Wendung, und auch Syntax und Satzbau
„ſind ſchon da, etwas aber und etwas recht wichtiges in einer
„Vollendung, die in den Stunden kaum die Begabteſten in der
„höchſten Claſſe ſo zu Tage bringen — die rechte Betonung in
„der unerfaßbarſten Mannigfaltigkeit und Wirkſamkeit. Jetzt kommt
„der Lehrer und hält deutſche Stunde. Da ſollen ſie nun Deutſch
„lernen, das ſie doch ſchon ſo gut können, ſollen es lernen an einem
„Stoffe der ſie jedenfalls viel weniger intereſſiert als was ſie eben
„untereinander verhandelt haben. Ja, wenn der Lehrer gleich das
„Intereſſe erfaſſen könnte das eben in ihnen waltete, den Gegenſtand
„aufnehmen den ſie eben unter einander verhandelten, fortfahren wo
„ſie aufgehört, die logiſche oder ſittliche oder Rechtsfrage, wie ſie in
„jedem Streite liegen, vornehmen und abfragend und beſſernd und
„berichtigend unter ihrer Mithülfe allmählich klar ausſprechen was
„ſie dunkel gefühlt und geſucht, noch beſſer ſagen was ſie eben haben
„ſagen wollen, ſo daß ſie dabei das Gefühl hätten wie ſie es mit
„haben finden und in reinliche Form faſſen helfen, und dabei den
„Dialect leiſe leiſe ins Hochdeutſch hinüberführen, daß es ihnen ſelbſt
„erſt gefällt: „ja ſo meinte ich's, ſo iſt's recht!“ Nicht wahr, das
„wäre doch auch deutſcher Unterricht? und wie wirkſam wäre der!
„und wo bliebe da die Langeweile! Die Schulbänke und Schulwände
„und die ganze Schule vergeſſen würden die Schüler vor lauter thä-
„tigſtem innern Leben und mit dem Gefühl, wie ſie da aus ihrem
„eigenſten Leben mitten heraus in eine Höhe gehoben würden, die
„nur eine Veredelung deſſen wäre was ſie ſelbſt ſchon hatten, nichts
„nagelneues Fremdes. Und zuletzt könnte der Lehrer dabei auch die
„Rede in einer einzelnen Formfrage auslaufen laſſen, ſo daß von dem
„urſprünglichen Intereſſe her immer noch die Theilnahme des ganzen
„innern kleinen Menſchen dabei wäre, etwa von dem Unterſchiede des
„Artikels der und des Relativums und Demonſtrativums der, wie
„er in der Betonung weſentlich ſich ausprägt.“ —

In unmittelbarem Verfolg des citierten köſtlichen Excurſes verzichtet Hildebrand feierlich darauf, die Forderung aufzuſtellen, daß ſolche Gelegenheitsbenutzung als tägliches, ordnungsmäßiges Verfahren, vollends in ſtarkbeſetzten Claſſen, einmal vorgeſchrieben, und, ſchön in

Paragraphen gefaßt, ins Schulregulativ aufgenommen werde. In dem „ausgemalten Einfalle," wie er den Excurs nennt, sei jedoch im grunde schon gesagt, was er im verlauf seiner Abhandlung eigentlich zu sagen habe, so daß es nur heraus zu spinnen sei. Dies aber faßt er dann in folgende vier Sätze; 1. „Der Sprachunterricht soll „mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache voll und „frisch und warm erfassen. 2. Der Lehrer des Deutschen soll nichts „lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern „alles das sie unter seiner Leitung finden lassen. 3. Das Haupt„gewicht soll auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt „werden, nicht auf die geschriebene und gesehene. 4. Das Hochdeutsch, „als Ziel des Unterrichts, soll nicht als etwas für sich gelehrt werden, „wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß an die in der „Classe vorfindliche Volkssprache."

Ich glaube in diesen Sätzen, wie in der ganzen darnach gegliederten Abhandlung Hildebrands, die Grundgedanken wiederzufinden, welche ich schon oben entwickelt: 1. Die Muttersprache soll anschaulich behandelt werden, d. h. die gesprochene Sprache soll das Substrat sein, an welchem und in welchem die Schule Sprache entwickelt; und 2. Der Inhalt der Sprache ist für die Sprachentwicklung von höherer Bedeutung als die Grammatik, wenn nicht in dieser Beziehung unvergleichbar mit derselben, und deshalb soll der Sprachunterricht wieder auf jenen das Hauptgewicht legen.

Namentlich aber finde ich in jenem Citat ein Stück Gelegenheitsunterricht vorgebildet, wie ich es mir nicht vollkommner geeignet denken kann zum Beweise, daß es sich rechtfertigt, der Benutzung der Gelegenheiten die feinere Ausarbeitung der Grammatik so wie die Klärung der Begriffe und die Steigerung des Begriffsvorrathes zu überlassen, soweit der fest vorgeschriebene Unterrichtsgang das nicht direct thun kann. Sicher hat Hildebrand zu seinem so geist- und lebensvollen wie warmherzigen kleinen Schulgemälde als Gegensatz den Grammatikunterricht im Auge wie er gäng und gebe geworden, der, ohne oder doch nur wenig nach dem Stande des innern Geisteslebens der Jugend zu fragen, indem er dasselbe beinah auf das völlig ungewisse hin voraussetzt, mit der Theorie der Gestaltung desselben dreinfährt und pfropfen will wo vielleicht kein Stamm ist, oder wo derselbe wenigstens noch keineswegs die nöthige Reife dazu gewonnen hat, also einen Grammatikunterricht, der in der

Form das Weſen der Sprache zu ſehen glaubt; ein in oben entwickeltem Sinn reformierter Sprachunterricht würde ſeine Parallele vielleicht aushalten, da derſelbe die Sprachformen weſentlich aus dem lebendigen Begriffsinhalt der Sprache ſich entwickeln laſſen will. Die Verwahrung Hildebrands dawider, daß Gelegenheitsunterricht, wie er ein ſo erquickliches Pröbchen davon ſkizziert, nicht Regel werden könne, fällt aber wohl hinweg, wenn der Gelegenheitsunterricht nicht den Grundſtock des grammatiſchen wie des Sprachwiſſens überhaupt bringen ſoll, ſondern nur den feinern Ausbau desſelben. Endlich ſoll mir das Citat aus Hildebrands Abhandlung hier noch ein Beleg ſein für die Anſicht, daß der Wort- und Begriffsſchatz der Kinder gemeiniglich viel größer iſt, als er uns erſcheint, als wir Lehrer in unſerer Superklugheit, in unſrer Erhabenheit, in unſrer Verkünſtelung oft annehmen mögen. Was darin an Vorwurf ſtecken mag, will ich gern zuerſt mir ſelbſt aufladen; denn es iſt und bleibt für den Erwachſenen eine der ſchwierigſten Aufgaben, ſich ſo in die Jugend hineinzuverſenken, daß dieſe vertrauend und hingebend die Schätze ihres Geiſteslebens bis in die verborgenen Falten ihres Herzens ihm offenlegt. Das iſt eine Aufgabe, welche ſpielend, natürlich und unmittelbar zu löſen nur dem gelingt, der ein gottgeborener Lehrer iſt. Dieſe geborenen Lehrer ſtehen aber leider weitaus nicht alle in der Schulclaſſe, und die in derſelben ſtehen, müſſen nur zu häufig das Naturgeſchenk durch mehr oder minder mühſelig erworbene Kunſt erſetzen. Wie weit das dem Einzelnen gelingt — wer will's meſſen? Wer ſich aber dünken läßt es recht weit in ſolcher Kunſt gebracht zu haben, der ſehe ſeine Kleinen ſpielen — und gehe in ſich! Er wird erleben, daß weit mehr in ihnen ſteckt als er hervorzulocken verſtand.

Iſt das etwa beſchämend für uns? Gewiß nicht, wenn wir uns nur durch ſolche Erfahrung treiben laſſen zu immer neuem Studium des kindlichen Geiſtesweſens, ſoweit möglich grade auch auf dem Spielplatz.

Wenn wir alſo die Kinder den ihnen bereits eigenthümlich gewordenen Sprachſchatz ſo geläufig und gewandt handhaben ſehen, wie wir nur irgend wünſchen können es durch unſre künſtlichen Veranſtaltungen zu erreichen, mit „Satzbau, Syntax und Betonung," — ſo dürfen wir gewiß, wenn der Grundſtock des grammatiſchen Wiſſens mit bewußter Planmäßigkeit gewonnen wird, den feineren Ausbau desſelben der Benutzung der Gelegenheit mit vollem Vertrauen überlaſſen,

mit dem Vertrauen daß das genügt, und mit der Ueberzeugung grade damit das Rechte zu thun. Gelingt es mir, dies zu beweisen, so überwinde ich ja wohl damit das Entsetzen, welches der streng geschulte Herr College vor absichtlich systemlosem Unterricht hegen zu müssen für Lehrerpflicht hält. Diesem hoch-achtungswürdigen Lehrergewissen, das nichts was es für nothwendig hält dem Zufall, der Gelegenheit überlassen will, mag gar leicht meine Ansicht ketzerisch erscheinen. Und doch beruht vorzugsweise darin, allerdings neben anderem, der grundsätzliche Unterschied zwischen der deutschen und fast ausnahmslos aller fremdländischen, z. B. der englisch-amerikanischen Schule, daß diese die für nothwendig erachteten Kenntnisse in Lehrbuchparagraphen sauber eingefaßt auswendig lernen läßt, gleich als sollte eben nichts versäumt, nichts unentbehrliches übersehen werden; — und beiläufig obendrein auswendig lernen läßt ohne sich weiter viel um das Verständniß, d. h. um den Geisteszustand des Kindes zu kümmern; — während wir deutschen Lehrer uns jener Gefahr, einmal etwas zu übersehen, nicht bloß tagtäglich ruhig aussetzen, sondern uns dessen mit Recht gradezu rühmen, insofern wir harmonische Entwicklung wollen, welche zwar nicht Lücken im Wissen fordert, wohl aber nicht bloß nicht abhängig ist von diesem oder jenem Einzelwissen, sondern vielmehr ein Höheres ist über diesem oder jenem Einzelwissen. Was nun aber namentlich die Sprache anbetrifft, so geben mir sicher alle Collegen ohne weiteres zu, daß zu allem unserem Sprachunterricht die Sprachgewöhnung als ein höchst wichtiger Factor des Erfolges hinzutreten muß. Das Gewöhnen besteht doch aber in nichts anderem, als jede Gelegenheit die sich bietet beim Schopf nehmen, bald wo ein uehreres nicht am Platz ist bloß corrigierend, bald wo es nur irgend paßt zugleich erörternd und erklärend. Und das gibt gewiß auch deutschen Sprachunterricht.

Gelegenheitsunterricht genügt für die feinere Ausarbeitung der Grammatik.

Was ich durch wirklichen, planmäßigen Unterricht als erlangt voraus setze, habe ich entwickelt: möglichst reichen Wort- und Begriffsschatz und summarisches möglichst knappgefaßtes grammatisches Wissen, beides je nach der Entwicklungsstufe des Schülers. Ist das beides genügend gepflegt, so ergibt sich wirklich alles feinere grammatische Unterscheiden völlig von selbst, und haftet um so fester, je unmittelbarer

und frischer wir Lehrer es auf der eigenen Erfahrung des Schülers zu begründen verstanden haben, und wird in demselben Grade ein um so fruchtbareres, von dem Kinde selbstthätig verwendbareres Wissen und Können. Wissen ist nicht ohne weiteres Können, wenigstens nicht ohne weiteres auch Thun; 90 Procent von allen Sprachfehlern die ein Junge einem produciert sind doch gewiß solche, die er ohne weiters selbst corrigiert, sobald die Correctur von ihm verlangt wird; und 90 mal unter den 100 mal wo es überhaupt vorkommt, versteht der Schüler seinen Lehrer und sein Buch bloß deshalb falsch, weil er trotz besserem Wissen entweder den vorgetragenen Begriffsinhalt oder die grammatische Form, in die derselbe gefaßt ist, oder gleich beides fehlerhaft auffaßt. Gehörtes und gelesenes richtig verstehen lernen: das ist doch aber der nächste Zweck des Unterrichts in der Muttersprache, und was den Apparat dazu anlangt, so genügt dazu der denkbar einfachste, sobald er die Mannigfaltigkeit der Spracherscheinungen der Muttersprache in sich einschließt; denn das Nachdenken bedingt unter allen Umständen, auch beim ausführlichsten grammatischen Apparat, seine Anwendung, und dasselbe steht einfach zu gebote, wenn nur die Begriffe da sind.

Als ein Beispiel hierzu will ich einen Satz aus dem von mir vorgeschlagenen grammatischen Schema beleuchten.

Satz 18 unter II a. lautet: „Das Attribut beschränkt den Umfang eines Substantivbegriffes." Ist dieser Satz aus dem Sprachanschauungsunterricht wahrhaft gewonnen, d. h. aus den Gesprächen über Art, Unterart ꝛc. entwickelt, so wird:

1. Das Attribut sofort durchschaut werden in Sätzen ꝛc. wie: Der weite Weg entschuldigt euer Säumen (allerdings eigentlich: Die Weite des Weges entschuldigt ꝛc.). — Gebrannte Kinder scheuen das Feuer. — Ist jetzt Zeit zu schlafen? — Nehmt meine Hand darauf. — Des Landvogts Reiter sind ihm auf den Fersen. — Und es rief der Herr von Sachsen ꝛc. — Glückliche Zeit, da wir noch Kinder waren! ꝛc. Wenn dergleichen ohne weiteres aus dem gegebenen Begriffsinhalt dieser Sätze erkannt werden muß, wozu sind dann besondere Lectionen nöthig, um zu lernen: Das Attribut wird ausgedrückt durch ein Adjectiv, durch einen Infinitiv mit zu, durch ein Pronom, Zahlwort, Adverb ꝛc., durch ein Substantiv im Genitiv, durch ein Substantiv mit einer Präposition, durch einen Nebensatz der deshalb Attributsatz heißt —? Ich bin nicht geneigt zu glauben,

daß dieſe Zuſammenſtellung, ſo gut ſie memoriert ſein mag — und ohne dies letztere iſt ſie doch gänzlich nutzlos! — jenes Verſtändniß irgend wie fördert. Das Verſtändniß iſt entweder da, weil die Begriffe in ihrer Realität ſowohl als in ihren wechſelſeitigen Beziehungen vorhanden ſind, und dann wird jener kurze, allgemeine Satz vom Attribut ſich ganz von ſelbſt mit den Erſcheinungsformen des Attributs erfüllen; oder es iſt nicht da und muß erſt aus den Begriffsrealitäten anſchaulich gewonnen werden, d. h. es muß zurückgegriffen werden in den Sprachanſchauungsunterricht. Was in dieſem Falle ohne letzteres geſchieht, iſt gradezu vom Uebel.

2. Dann wird beim vorkommenden Falle die Appoſition als wirkliches Attribut ſofort unterſchieden von dem abgekürzten Satz, der gar nicht die Beſtimmung hat einzuſchränken. In dem Satze: Ich ſoll dich grüßen von deinem Bruder, dem Arzte, — iſt die Appoſition wirkliches Attribut, weil dem Inhalt der Begriffe nach zu urtheilen wahrſcheinlich ein zweiter Bruder, oder noch mehrere Brüder vorhanden ſind, die anderen Berufsarten angehören, von denen alſo der Arzt ausgeſondert wird. Dagegen iſt die Appoſition in den Verſen: Eilende Wolken, Segler der Lüfte, wer mit euch wanderte, wer mit euch ſchiffte! — nichts als ein abgekürzter Satz, da die in den Lüften ſegelnden Wolken keine Unterart von Wolken ſein können, — nichts als: Eilende Wolken, die ihr durch die Lüfte ſegelt ꝛc.

3. Die Abweichungen von der naturgemäßen, weil dem Begriffsinhalt nach ſelbſtverſtändlichen Congruenz im attributiven Satzverhältniß ergeben ſich von ſelber, wenn geleſen wird: Sag an, wer ſind die Wächter treu? — Königliches Heer und königlich preußiſches Heer. — Auf gut Glück! ꝛc. Es gibt ſogar Schulgrammatiken, welche Abweichungen von der Congruenz vorſchreiben, die ich nicht bloß nicht zu begründen weiß, ſondern vielmehr dem Begriffsverhältniß widerſprechend finde. Becker ſagt (Schulgrammatik §. 233): „Wenn Eines der durch die Appoſition verbundenen Subſtantive ein „Eigenname iſt, ſo wird an dem Eigennamen der Caſus nicht bezeichnet,“ und verlangt demnach: Das Zeitalter Ludwig des Vierzehnten. Ob nun aber bei Ludwig die Appoſition des Vierzehnten ſteht oder nicht, ändert nichts an dem attributiven Verhältniß: Zeitalter Ludwigs. Schiller hat regelmäßig: Die Unvorſichtigkeit Heinrichs des Zweiten, — Margaretha war eine natürliche Tochter Karls des Fünften, — durch Karln den Fünften, — hier wurde

er Karln dem Fünften bekannt ꝛc. (Citate aus ein paar auf gerathewohl aufgeſchlagenen Seiten vom Abfall der vereinigten Niederlande). Iſt das nun alles fehlerhaft? Mir will eher ſcheinen, Becker habe ſich durch Wohlgefallen an der Regel als ſolcher verführen laſſen; denn er ſtellt als Beiſpiel neben: Ludwig des Vierzehnten —: die Grenzen des Königreichs Preußen. Man ordne einmal die beiden Beiſpiele übereinſtimmend an, und man erhält unter Beobachtung von Beckers Regel: 1 a Zeitalter Ludwig des Vierzehnten,

1 b Die Grenzen Preußen des Königreichs;

oder: 2 a Zeitalter des vierzehnten Ludwig,

2 b Die Grenzen des Königreichs Preußen.

1 a erſcheint mir fehlerhaft, wie oben auseinandergeſetzt, (vergl. Schiller) und außerdem als eine unnöthige Härte. 1 b ſagt und ſchreibt kein Menſch und iſt alſo völlig unzuläſſig. 2 a kann man ſich gefallen laſſen; es ſprechen, wenn ich recht urtheile, alle gebildeten Leute ſo. 2 b iſt richtig; es ſpricht ſicher niemand: des Königreichs Preußens. Alſo: Ludwigs des Vierzehnten; Preußens, des Königreichs; des vierzehnten Ludwig; des vierzehnten Ludwigs; des Königreichs Preußen —: und — was ſoll da die Regel?

4. Locale und ſonſtige fehlerhaft geſtaltete Attribute endlich ſchafft keine Lection, ſondern allein die unabläſſige Correctur und Erörterung beiſeite; denn die Schüler bringen ſie, und zwar nicht ſyſtematiſch, ſondern heute dies morgen das. Beiſpiele: Jetzt war die Reihe an den Römern zu triumphieren, ſtatt: die Reihe zu triumphieren war ꝛc.; — eine tiefe blaue Farbe, ſtatt: tief blaue Farbe; — ein alter Greis, ſtatt: ein Greis ꝛc. Das epitheton ornans wird vom gradezu fehlerhaften Attribut leicht unterſchieden in: ein alter Greis — ein Greis mit ſchneeweißen Haaren ꝛc. Die falſche Attributform: Meinen Vater ſein Stock ſtatt: Meines Vaters Stock iſt bei uns gäng und gebe.

Müſſen die Gelegenheiten zu ſolcher Ausfüllung des grammatiſchen Begriffs Attribut nachgewieſen werden? Die ganze Schule iſt ja der Gelegenheitsmacher; ſelbſt die Religionsſtunde iſt nicht zu gut dazu, wenn ſie nur natürlich nicht zur Sprachexercierſtunde gemacht wird. Leidet die religiöſe Anregung darunter, wenn die Schüler auf die ſchöne, gedrungene, wie unmittelbar aus dem Herzen fließende Form des Attributs in: Unſer täglich Brod gib uns heute, aufmerkſam gemacht werden? Wird nicht manchmal grade irgend eine

grammatiſche Andeutung ꝛc. erſt den Sinn eines Bibelwortes klarſtellen, wie das: In allerlei Volk, wer Gott fürchtet und recht thut, der iſt ihm angenehm, wo der Sinn unmittelbar hervortritt, wenn das wer durch Betonung ausgezeichnet die Bedeutung von: jeder wer erhält? — Wenn aber ſo auch das Geſpräch in der Religionsſtunde dienen kann, ſo ſoll aller übrige Unterricht, jedes Gelegenheitsgeſpräch der Kinder unter ſich, wenn es uns Lehrern zugänglich wird, jedes Geſpräch zwiſchen uns und unſern Schülern, jede ſchriftliche Arbeit der Schüler benutzt werden, nicht bloß Fehler zu berichtigen, ſondern namentlich durch allmähliche Ausfüllung des aufgeſtellten grammatiſchen Rahmens einerſeits dieſen mehr und mehr zu feſtigen, anderſeits ihn zu befähigen ein wirkliches Rüſtzeug zu werden, indem die Kinder ſich ſolcherart gewöhnen, ihn im gegebenen beſtimmten Falle zu gebrauchen, und indem ſie lernen zu denken, daß ſie nimmer für alle einzelnen Fälle irgend ſpecielle Vorſchriften erlernen können, ſondern mit geiſtesgegenwärtigem Nachdenken jedesmal den vorliegenden Fall durchdringen und beherrſchen müſſen.

Kann der grammatiſche Unterricht, wenn er ſich die Ausarbeitung des attributiven Satzverhältniſſes direct und ſyſtematiſch zur Aufgabe ſetzt, in Wahrheit mehr erreichen? Die geiſtige Gymnaſtik beſtreite ich nicht; aber kann mit all derſelben mehr erreicht werden, als die Fähigkeit, je den einzelnen gegebenen Fall richtig zu beurtheilen? Wenn das ſo iſt, ſo halte ich die gelegentliche, aber freilich auch gewiſſenhaft jede paſſende Gelegenheit benutzende Ausarbeitung des grammatiſchen Lehrſatzes für genügend.

Es geſchieht mit dieſem Gelegenheitsunterricht grade das Richtige für die Sprachentwicklung.

Die Gründe für das Genügende einer ſyſtemloſen weiteren Behandlung der Sprache und ſpeciell der Grammatik ſprechen indirect ſchon für die Richtigkeit dieſes Verfahrens. Die folgenden Erwägungen ſollen einige direct für dies Verfahren ſprechende Gründe erörtern.

a. Zeit und Mittel der Volksſchule ſind ſo eng begrenzt, daß es für ſie dringend nothwendig iſt, fortwährend alle ihre Aufgaben auf Unumgänglichkeit oder Entbehrlichkeit derſelben zu prüfen, oder das nothwendige und das überflüſſige innerhalb derſelben zu ſcheiden. Was mir von grammatiſchem Wiſſen wirklich nothwendig erſcheint habe ich ausgeſprochen, und ſich darauf zu beſchränken als

Gegenstand directen Unterrichts, ist also für die Volksschule schon in anbetracht ihrer Mittel das richtige. In der 2classigen Volksschule habe ich für jede Classe 4 Sprachanschauungs- und Grammatiklectionen, nämlich je 2 directe Lectionen für jede Unterabtheilung, angenommen; das dürfte in betracht des Gegenstandes das äußerste Minimum der drauf zu verwendenden Zeit sein, und anderseits würde ein Mehr sich vielleicht nicht rechtfertigen lassen, da die Volksschule noch vieles andere zu leisten hat. Daher der Stoff des directen Grammatikunterrichts möglichst knapp gefaßt, damit er trotz der wenigen Lectionen wirklich gelernt, d. h. verstehen gelernt werden kann, und nun das Mehr dem Gelegenheitsunterricht überlassen! Man benutze nur treu alle sich bietenden Gelegenheiten, wo es sich irgend paßt! So ist z. B. eines der buntesten Capitel der Grammatik die Lehre vom Object. Muß die Volksschule sich in derselben nicht irgendwo eine Grenze setzen? Sie beschränke sich darauf, das Object als Begriffseinschränkung eines Thätigkeits-, Zustands- oder Eigenschaftsbegriffs aufzufassen und es dann noch zu scheiden in ein ergänzendes, d. h. im Thätigkeitsbegriff ꝛc. mit Nothwendigkeit vorausgesetztes, und in ein bestimmendes oder richtiger accessorisches, d. h. nicht nothwendig im Thätigkeitsbegriff vorausgesetztes Object, und lehre nun je nach dem vorkommenden Fall den einfachen und deshalb leicht zu handhabenden Objectsbegriff jetzt auf ein ergänzendes leidendes, dann auf ein accessorisches Ortsobject, jetzt auf ein ergänzendes thätiges, dann auf ein accessorisches Object des Grundes ꝛc. ꝛc. anzuwenden, und der vollständigste Regelapparat über die viererlei ergänzenden und die viererlei accessorischen Objecte mit ihren vielfachen Unterarten leistet trotz der darauf verwendeten Zeit und Mühe weitaus nicht dieselben Dienste und soll also der Volksschule erspart bleiben, um ersetzt zu werden durch die Gewöhnung des Schülers, den allgemein gefaßten Objectsbegriff auf den bestimmten sich darbietenden Fall anzuwenden.

b. Die Natur der Sprache selbst fordert den Gelegenheitsunterricht. Wir täuschen uns doch nicht, daß wir dem Kinde Sprache an und für sich geben könnten? Das Kind, der Mensch schafft sich Sprache, wenn er Vorstellungen, Begriffe, Gedanken hat; für die muß er sinnlich wahrnehmbare Darstellung als von seinem Geistesproduct haben — und er spricht. Er spricht so klar, so vollständig, so richtig in demselben Grade wie seine Vorstellungen, Begriffe ꝛc. klar, vollständig und bestimmt sind. So wächst das Kind an Sprache durch alle seine

Lebenserfahrung im Hause, auf der Straße, auf dem Acker, im Stalle, in der Werkstätte ꝛc. — in der Schule, und wir bescheiden uns gewiß, unsre wenigen Sprachlectionen dagegen nicht zu hoch anzuschlagen. Unsre Grammatiklectionen namentlich können nur das nothwendigste von den Gestaltungsgesetzen der Sprache feststellen. Sie haben dazu wirkliche Sprache nöthig, aber wie wenig gibt der Schüler grade da von eigener Sprache her, und wie oft Sprache von zweifelhaftester Wahrscheinlichkeit, z. B. der schwarze Hund bellt im Hofe (durch Attribut und Object erweiterter Satz!). Grade da, wo der Schüler im wirklichen, alle Geisteskräfte anspannenden Lernen begriffen ist, wo er uns Lehrern etwa Privatmittheilungen zu machen hat, wo er sich mit den Mitschülern ꝛc. frei unterhält ꝛc., da schafft er sich Sprache, vollkommen oder unvollkommen wie er's eben kann —: da soll denn aber auch die Sprache gefaßt werden, denn da ist grade dasjenige geistige Gebilde im Fluß welches die Sprache bedingt; da ist Sprachanschauung möglich, weil da Sprache laut, d. h. wahrnehmbar wird, welche, unmittelbar aus dem geistigen Proceß geboren, diesen verkörpert in seiner actuellen Vollkommenheit oder Unvollkommenheit. Nicht als ob Sprachanschauung ausschließlich bei Gelegenheit erjagt werden müßte! Aber die aufgegriffene Gelegenheit bietet fast immer die echte Sprache, das wirkliche augenblickliche Geistesgeschöpf, während die Sprache der kunstgemäß angelegten Lection das keineswegs immer leistet. Einige Beispiele mögen folgen. Die Geometrielection lehrt die Definition der Scheitelwinkel, als Winkel die am Durchschnittspunkt zweier oder mehrerer Graden einander gegenüber liegen. Wie ein Element dieses Begriffes nach dem andern entwickelt wird, bis alle Elemente in dem Wort: Scheitelwinkel zusammengefaßt werden können, so muß doch nothwendig auch das Element der Reciprocität in dem Gegenüberliegen aufgefaßt werden, da ein Scheitelwinkel einmal für sich nicht existiert; wenn dann der Schüler repetiert: Scheitelwinkel liegen am Durchschnittspunkt zweier Graden, so hat er grade dies Begriffselement nicht aufgefaßt und hat deswegen auch nicht den sprachlichen Ausdruck dafür. Da ist es denn am Platze, sofort den Begriff der Reciprocität von Thätigkeiten zu erörtern, z. B. in Vergleichung der Sätze: Berlin liegt an der Spree — Scheitelwinkel liegen einander gegenüber ꝛc. — Da klagt ein Schüler dem Lehrer: Ich habe so'n Kopfweh! (solch ein Kopfweh). Das muß doch corrigiert werden unter Aufklärung, daß

das Wort *solch* ein Demonstrativpronom ist und in diesem Falle allein auf die Art oder den Grad des Kopfwehs hinweisen kann, daß dieser Grad an sich eben sowohl ein geringer als ein hoher sein kann, daß der Schüler aber nicht bedacht hat, wie der Lehrer nicht im stande ist ihm sein Kopfweh nachzufühlen, daß also die Hinweisung: *solch ein Kopfweh* hier gar nicht am Platze ist, und endlich daß der Schüler demnach den Grad seines Kopfwehs direct hätte angeben müssen, nämlich etwas, oder heftiges Kopfweh. — Oder wenn der Schüler vom Barbarossa bei der Geschichtserzählung angibt: Er hat sich im Saleph ertrunken, — gehört sich's da nicht, den Unterschied von ertrinken und ertränken zu erörtern unter Verallgemeinerung der Erörterung auf die causativen Verben, das letztere schon allein um den Begriffsunterschied, um welchen es sich handelte, recht zu klären und zu befestigen? Genug der Beispiele. Die Sprache entsteht nicht auf das Geheiß der Sprachlection allein, sondern überall da, wo der Mensch etwas erlebt, d. h. zu Geisteseigenthum macht, und so *muß* die Schule, wo sie dem Schüler ein Geisteseigenthum verschaffen will, zugleich die Sprache controlieren, in der er es darstellt, und zwar schon allein um des Geistesproductes willen.

c. *Der Gelegenheitsunterricht fördert vorzugsweise die Freude an der Muttersprache.* Diese Förderung durch die Gestaltung des Sprachunterrichts wie ich sie wünsche, und von der die Ueberlassung der feineren Ausarbeitung der Grammatik durch das, was ich Gelegenheitsunterricht nenne, ein wesentliches Stück ist, geschieht einerseits indirect, anderseits direct.

Indirect.

Diese Gestaltung des Sprachunterrichts muß nach meiner Ueberzeugung den Widerwillen, welchen so leicht und deshalb so oft der grammatische Unterricht wider alle Beschäftigung mit der Muttersprache und deren Producte hervorbringt, so viel an ihr ist von derselben abstreifen. „Da sollen sie nun Deutsch lernen, das sie doch so gut können", sagt Hildebrand. Zwar bestreiten das Andere, und von ihrem Standpunkte aus mit Recht, nämlich diejenigen, welche in dem grammatischen Wissen die Sprachentwicklung sehen. Da aber dies ein Irrthum ist, hat doch Hildebrand Recht. Ja wohl können unsre Schüler Deutsch, und können's gut in den Ideen- und Begriffskreisen, welche sie beherrschen. Um nun überhaupt irgend welcher Frucht sicher zu sein, muß der grammatische Unterricht nothwendig eben diese

Ideen- und Begriffskreise als Basis nehmen, und da er das seiner specifischen Richtung wegen nicht thut um auf dieselben ihrem Stoffe nach einzugehen, sondern wesentlich nur um diese oder jene Form zu regeln, so fehlt dem Unterricht sofort der Reiz des Neuen. Was das bedeutet, weiß jeder Lehrer einer höhern Classe, dem sein College in der vorhergehenden Classe in übelverstandenem Lehreifer seine Aufgaben so zu sagen vorweggenommen hat. Die Ausfeilung der grammatischen Gestaltung ist dies Neue nicht, welches für lectionsmäßigen Unterricht das nöthige Interesse im Kinde zuwege bringen kann. Das Kind will Stoff, wenn es sich länger mit Interesse an etwas betheiligen soll; gibt's mit der Grammatik nicht frischen Stoff, der aus seinem Geistesleben entnommen durch die Behandlung ihm dasselbe nicht hinwiederum fördert, oder der von außenher ihm zugeführt nicht wahrhaft in sein Geistesleben einzutreten fähig ist, so erlahmt auch die frischeste Lust gar bald. Wird aber gar ewig neuer Stoff zu den grammatischen Erörterungen herangebracht, so wird, da ja nun einmal die Form der Zweck ist, dieser Stoff als solcher selten, wenigstens nicht regelmäßig verdaut werden und nur gar zu oft dem Kinde völlig fremd bleiben. Was für echtes Interesse kann aber die Untersuchung der Formung von Worten ꝛc., die für das Kind keinen Inhalt haben, in demselben erwecken? Fast noch schlimmer aber ist die Versündigung, wenn um einer grammatischen Gestaltung willen eine Menge von Beispielen zusammengewürfelt wird, deren meist ganz heterogener Stoffinhalt den Schüler vom hundertsten ins tausendste hetzt. Da ist vom Durchdringen des Stoffs, ehe zum folgenden Beispiel geschritten wird, nicht die Rede; es handelt sich ja bloß um die eine Form. Und oft sind diese Beispiele abgerissene Sätze aus Classikern, die ihren eigentlichen Inhalt erst durch den Zusammenhang, aus dem sie gerissen sind, bekommen. Und eben so oft sind es die trivialsten, inhaltlosesten Behauptungen ꝛc., an denen die Grammatik exerciert wird. Kann an und für sich solches Verfahren irgend ein Interesse, — muß das nicht vielmehr Widerwillen erwecken? Ich erlaube mir zum Belege ein Citat aus einer mir vorliegenden kleinen deutschen Grammatik.

„§. 38. Adverbiale Bestimmung.

1. a. Adverbiale Bestimmung des Ortes und der Richtung. So kann ich hier nicht länger hausen. Droben stehet die Capelle. Einen goldnen Becher werf' ich hinab. Er wirft sich hinein in die brausende Flut. Morgen muß ich fort von hier. Ich sah

aus dem Fenſter. Troſtlos irrt er an Ufers Rand. Man ſucht ihn aller Orten. Gehe jeder ſeines Weges. Zwei Wandrer ſieht er die Straße ziehn. Er geht den Weg alles Fleiſches."

Das iſt eine Sammlung von Citaten und Trivialitäten, und die Citate ſind für alle, welche den Ring des Polykrates, die Capelle, den Taucher, die Bürgſchaft ꝛc. nicht kennen, auch nichts mehr als Trivialitäten; denn warum z. B. muß das grade eine Capelle ſein, die droben ſteht, und warum muß ſie grade droben ſtehen? Der Satz ſagt für ſich nichts davon. Schülern, welche jene Gedichte kennen, ſtehen die Sätze allerdings näher; aber kann die Grammatiklection, welche ja die adverbiale Beſtimmung des Ortes und der Richtung zum Zweck hat, den Schülern Zeit laſſen, ſich völlig in den Zuſammenhang hineinzuverſetzen aus dem ſie entnommen ſind? Und auf Einen Schüler, der dieſen Zuſammenhang ſofort im Gedächtniß haben mag, kommen unbedingt fünf, die weniger oder mehr Zeit zur Erinnerung bedürfen. Ohne dieſe Zeit bleiben die Sätze auch für dieſe Schüler Trivialitäten. Aus dieſer Sammlung von an ſich inhaltloſen Sätzen (den drittletzten etwa ausgenommen) ſoll das Ortsobject erkannt werden. Iſt nun das Ortsobject an ſich etwas ſo bedeutſames, daß es das Hinundherzerren, welches ſolch ein wechſelnder Stoff verſchuldet, ausgleichen kann? Oder iſt es ein ſo weſentlicher, ein alle dieſe Beiſpiele wahrhaft charakteriſierender Beſtandtheil ihres Gedankengehalts, daß es die Fähigkeit haben ſollte, den an ſich inhaltloſen Sätzen einen gemeinſchaftlichen Begriffsinhalt zu verleihen? Keins von beiden iſt der Fall. — Ebenſowenig iſt der Subject- oder der Prädicatbegriff an und für ſich von ſo ſchwerwiegender Bedeutung, daß darauf ſtundenlange Beſprechungen heterogener Stoffe gebaut werden ſollten; Beiſpiele wie: „Das Mädchen ſtrickt. Verzeihen iſt edel. Ihn zu täuſchen iſt ſchwer. Ich ſchreibe. Wer zufrieden iſt, iſt glücklich," — ſind nicht Stoffe, die ein Intereſſe an der Sprachlection hervorbringen können, wenn auch der Subjectbegriff daran demonſtriert werden ſoll und kann. Ein ſcheinbares Intereſſe daran weckt und hält allein eine im übrigen geiſtvolle Lection, die jedoch, der Form gewidmet, wohl eine geiſtige Turnübung ſein kann, nicht aber mit Nothwendigkeit in dem Maße, wie ſie ſollte, zugleich wirkliche Nahrung, nämlich Bereicherung an klaren Begriffen bieten muß. In letzterem aber beruht die Entwicklung und die Uebung, d. h. das Wachsthum der intellectuellen Kräfte des Menſchen,

also die Wurzel alles wahren Interesses der Schüler am Unterricht.

Würde also die gewöhnlich gewordene Gestalt des Sprachunterrichts als Grammatikunterricht verlassen, dieser 1. durch den Sprachanschauungsunterricht auf den angeschauten Begriffsinhalt vorausbegründet, sodann 2. in der Zusammenfassung auf das äußerste zulässige Minimum eingeschränkt, und würde endlich 3. alles weitere der Ausnutzung der Gelegenheit, wie sie sich bieten mag, überlassen, so wäre damit der gewichtigste Grund des Widerwillens gegen grammatische Erörterung, gegen Beschäftigung mit Sprachfragen beseitigt, ein indirecter Vortheil für den Sprachunterricht.

Direct.

Direct Freude an der Muttersprache muß ein in dem entwickelten Sinn umgestalteter Unterricht in derselben dadurch bringen, daß er erstens in vorzüglichem Maße auf das Selbstfinden seitens des Schülers begründet ist, daß er zweitens auf dem einzig natürlichen Wege dem Schüler seine Sprache zum bewußten Werkzeug seines intellectuellen Wachsthums macht, daß er drittens fast wie mit bewußter Absichtlichkeit in dem Schüler die Vorahnung von immer neuen, noch zu entdeckenden Schätzen in unsrer Muttersprache schafft, und daß er viertens in dieser Gestalt erst recht fähig und geschickt ist, in die Schönheit der Muttersprache die Jugend der Volksschule einzuführen, und ihren Charakter an derselben zu veredeln und zu stählen.

1. Selbstfinden macht Freude.

Das Selbstfinden — wer doch das verstünde immer seine Schüler thun zu lassen, und zwar so, daß sie sich auch dessen bewußt werden! Er sollte der Meister heißen! Und ich habe einmal eine solche meisterliche Lection angehört, welche dabei grade die echteste Grammatiklection war. Es handelte sich um die Rection der Zwei-Casus-Präpositionen; die Grammatiklection ward aber zur Sprachanschauungslection, da die Knaben mit den Präpositionen gegeneinander agierten, und dann einander Action und sprachlichen Ausdruck derselben beurtheilten, daß es eine Lust war. Das Selbstfinden vom Wie und Weshalb — das macht Freude an der Sache.

Da unsre Schule nun einmal eine künstliche Veranstaltung ist in allem was sie treibt, so hat ihre Kunst dahin zu streben, daß die Schüler möglichst wenig von der Künstlichkeit merken. Dieses Streben soll nicht bloß in der vereinzelten Behandlung eines gegebenen bestimmten Falles, sondern von vornherein in der Gesammtanlage der ganzen

Disciplin hervortreten. Die naturgemäße Anlegung des Sprachunterrichts darf dem entsprechend niemals die Thatsache verleugnen, daß die Schüler ihre Muttersprache bereits fertig mit in die Schule bringen; fertig, so unvollkommen und fehlerhaft sie sein mag, nämlich fertig je nach dem Stande des innern Geisteslebens des Kindes. Das kann von keinem der übrigen Unterrichtsgegenstände gesagt werden, wenigstens nicht in dem Maße. Wie leicht müßte es daher eigentlich sein, den Sprachunterricht vollkommen von aller Verkünstlichung frei zu halten! Er braucht ja bloß zu vervollkommnen was noch unvollkommen, zu klären was noch unklar, zu berichtigen was noch fehlerhaft, zu üben was noch unbeholfen und schwerfällig ist. Das heißt, er braucht nur sein Werk da aufzunehmen, wo die Sprachentwicklung *vor* der Schule es stehen gelassen. Wie aber hat der Sprachunterricht sich von dieser natürlichen Bahn entfernt, wenn er von der Seite der Grammatik her in die Sprache einführen zu können, wenn er, wie es doch scheint, nicht schnell genug an die Stelle der anfänglichen Sprechübung die Grammatiklection um der Grammatik willen setzen zu sollen glaubt! Und dann heißt der Unterricht **Sprach**unterricht, vorher nur *Sprech*übung!!

Das Kind findet seine Sprache selbst, *weil* es — und in dem Maße *wie* es an Begriffen und Ideen wächst. Beobachtet man das normal und ruhig sich entwickelnde Kind ohne Vorurtheil, so findet man daß es nicht eher das Wort bringt, als bis ein inneres Geistesgebilde dasselbe nöthig gemacht hat. Daher gewinnt das Kind im Beginn so langsam ein Wort nach dem andern, weil sich anfangs — wie es ja nicht anders sein kann — so langsam das Geistesgeschöpf unterscheidbar aus dem allgemeinen Chaos der Erscheinungen sich loslöst. Wie schwer daher die Versündigung am Kinde, sowohl indem man ganz einseitig ihm Worte über Worte aufnöthigt ohne die eigenen Geistesprocesse abzuwarten, als auch indem man diese letzteren absichtlich und künstlich antreibt über das Maß der natürlichen Entwicklungsfähigkeit hinaus. Im ersten Falle Worte ohne Inhalt, und Gewöhnung an diesen Zustand; im andern Falle Geistesgeschöpf ohne eignes lebendiges Leben, von außen dem Kinde aufgenöthigt, von vornherein todt, weil nicht aus ihm selbst geboren. In beiden Fällen Plappern, baldiger Stillstand, Ueberdruß, Blasiertheit. Lasse man in dem ersten Stadium das Kind. Es schafft sich Sprache, wie und in welchem Maße es überhaupt geistig schafft. Hört es in dieser Zeit

ſowie weiterhin während ſeiner erſten Wachsthumsperiode ausſchließlich richtige Sprachmuſter, ſo lernt es ſeine Sprache richtig; aber immer findet es ſie ſelber, wenn auch Vater und Mutter hie und da corrigierend eingreifen müſſen. Jenes glückliche Verhältniß vorausgeſetzt wird dieſe Correctur weſentlich nur Klärung der Begriffe zu ſein brauchen, und verhältnißmäßig nur ſelten der Form gelten. Meiſt aber hört das Kind auch fehlerhaft reden, oft genug leider vorherrſchend. Oder aber, das Kind wächſt völlig im Localdialect auf, was ich für die Arbeit der Schule an der Sprachentwicklung als weitaus nicht ſo erſchwerend anſehe, als jene — man möchte beinahe ſagen — anſtudierte Fehlerhaftigkeit des Hochdeutſch. Immer jedoch ſpricht das Kind ſeine eigne ſelbſtgefundene Sprache, ſo vollkommen oder unvollkommen, wie es ſeine Begriffswelt hat entwickeln können, da die Art ſeiner Sprachgeſtaltung durch die gehörten Muſter bedingt iſt.

Dieſes Selbſtfinden der Sprache ſoll die Schule das Kind fortſetzen laſſen, ohne daß es die darauf berechnete ſchulmäßige Arbeit als ſolche merkt. Und das thut der Sprachanſchauungsunterricht, wie ich ihn fordre. Er führt den Kindern immer neue Begriffe und Begriffskategorien zu, zeigt ihnen die in denſelben enthaltenen Wechſelbeziehungen, übt ſie dieſe beſtimmt und klar zu formulieren — und indem die Kinder ſich mit Herzensluſt in beſtimmten Begriffskreiſen herumtummeln und ſich mit denſelben nach Umfang und Beziehungen vertraut machen, gewinnen ſie Sprache. Ich weiß mich ſelbſt ſehr gut der Luſt meiner Schüler an den Krauſeſchen Lectionen zu erinnern, obwohl ich nicht behaupten kann, daß mir, dem Anfänger, damals die Beziehung dieſes Sprachanſchauungsunterrichts zum Sprachunterricht klar geweſen wäre. Die „Denkübungen“ thaten mir's an, als ich den Krauſe in der Bibliothek meines Vaters fand; als Sprachunterricht galt mir damals allein Becker. Die Luſt an ſolchem Unterricht aber iſt zum guten Theil aus der Befriedigung des Kindes über das Wachsthum an Sprache zu erklären. Denn was fragt ein Kind wohl mehr als: Was iſt das? Wie heißt das? und dann: Wie macht man das? Was macht man damit? — die erſten beiden Fragen recht eigentliche Sprachentwicklungsfragen, die andern Realfragen. Es iſt der angeborne Drang geiſtiges Weſen aufzunehmen und in hörbaren Geiſtesproduct wieder aus ſich hinaus zu ſtellen, was den Menſchen treibt ſeine Sprache zu bereichern, und damit das einzige Mittel zu jenem Aufnehmen und Mittheilen zu gewinnen.

Wenn nun der Sprachanschauungsunterricht direct die Kinder Sprache gewinnen läßt, so kann der später darauf begründete theoretische Grammatikunterricht die Freudigkeit des Selbstfindens nur erhöhen, sofern er es versteht, sich auf das zu beschränken, was die Schüler auf dem Wege der Praxis bereits selbst gefunden haben, und dies auch den Schülern zum Bewußtsein zu bringen. Was als eigentliche grammatische Uebung neu hinzutritt — Flexionslehre, Wortbildungslehre, Rectionslehre, namentlich Präpositionübungen ꝛc., — das bedarf dabei nicht mehr der Massenhaftigkeit der Uebung in solchem Maße, daß es dadurch nothwendig erdrückend langweilig werden müßte; denn durch allen bisherigen directen wie Gelegenheitsunterricht ist das Sprachgefühl so sehr geübt, zum Sprachgewissen gesteigert, daß auch diese Uebungen wenig mehr zu bedeuten haben, als eine Zusammenstellung des, was längst richtig gesprochen ist. So wird der Grammatikcursus zu etwas, was bloß das bereits Gelernte und längst Ausgeübte klar und überschaulich ordnet, und muß nothwendig schon dadurch den Ordnungssinn der Kinder befriedigen. Ordnen, wo nichts zu ordnen vorliegt — was soll das? Wo aber gewonnene Kenntnisse in ein System gebracht werden, da erhöht die hergestellte Ordnung wiederum die Freude am Wissen.

Die kluge und unermüdliche Benutzung der Gelegenheit zum Ausbau des sprachlichen und des grammatischen Wissens und Könnens endlich ist so recht und ganz die Wiederaufnahme der naturgemäßen Sprachentwicklung, daß sie erst recht die Freudigkeit des Selbstfindens gibt. Da lesen wir mit unsern Schülern die Pfeffelsche Fabel vom Ochsen und dem Esel, die sich „zanken, wer am meisten Weisheit hätte.“ Den Begriff „zanken“ festgestellt gedacht, ergibt sich sofort, daß Zanken einen Gegenstand, ein Object haben muß; es muß ja um etwas gezankt sein, z. B. um einen Besitz, um ein Recht, um Ehre ꝛc. Einen dieser möglichen Gegenstände des Zankes herausgegriffen, gibt folgeweise eine Einschränkung des Begriffs zanken, und die im vorliegenden Fall angegebene Ursache des Zanks — hier der Ruhm der größeren Weisheit — ist ein Object. — Oder es wird gelesen (Kraniche des Ibykus, Str. 22): — „Und ahnend fliegt's mit „Blitzesschlage durch alle Herzen: „Gebet Acht, das ist der Eumeniden „Macht! Der fromme Dichter wird gerochen, der Mörder bietet selbst „sich dar!“ — Der Subjectbegriff stehe fest (mein Lehrsatz oben Nr. 16); das formale Subject hier ist das es; sollen wir nicht fragen,

wo das logiſche Subject ſteckt? Vielleicht findet es ein Schüler in dem Satze: Gebet Acht, ꝛc., nach der Frageregel: Was fliegt durch alle Herzen? Kein Lehrer aber wird ſich doch dabei beruhigen. Was ſolchergeſtalt mit dem: Gebet Acht, eingeleitet wird, beſagt keine Gewißheit, nur eine Vermuthung, eine Ahnung, — und ſpringt nicht ſofort hervor, daß die Ahnung es iſt, die durch alle Herzen fliegt? und daß das logiſche Subject in dem ſcheinbaren Object der Weiſe: ahnend hier verſteckt liegt? — Die Ahnung fliegt mit Blitzesſchlage durch alle Herzen ꝛc. — Oder wir leſen: (Der blinde König. Str. 5): „O Sohn, der Feind iſt rieſenſtark, ihm hielt noch keiner „Stand; und doch! in dir iſt edles Mark ꝛc.“ — Leſen wir über das: Und doch! ohne weiters hinweg? Der Satz beſteht aus Subject und Prädicat. Iſt das: Und doch! ein Satz? Es ſcheint; denn es ſteht direct mit dem übrigen Geleſenen in keiner Verbindung. Aber Subject und Prädicat fehlen! Sollen die Schüler nicht erfahren dürfen, daß die Ellipſe eine Darſtellungsform des Gedankens ſein kann ohne ausgeſprochenes Subject und Prädicat? hier des Gedankens: Und du wirſt ihm doch Stand halten? Da gehören ſogleich die Ellipſen, die dasſelbe Gedicht noch bietet: Und horch! — Heil dir! — Willkommen! — und andre Ellipſen der täglichen Umgangsſprache: Fort! — Guten Morgen! — Adiö! ꝛc. als Parallelen daneben. — Einsmals hatte ich zu fragen: Weshalb mag Bertha heute fehlen? Hat jemand was von ihr gehört? — „Ich habe ihr geſtern noch geſprochen.“ — Iſt das richtig geredet? — Andre: „Nein: Ich habe ſie ge„ſprochen.“ „Ich habe mit ihr geſprochen“ ꝛc. — Weshalb: Ich habe ſie geſprochen? — „Weil ſprechen ein tranſitives Verb iſt.“ — Iſt das wirklich wahr? — — „Nein, ſprechen hat keine Perſon als leidendes Object nöthig, und man kann nicht ſagen: Sie iſt von mir geſprochen worden.“ — Nennt mir etwas, das geſprochen wird. — „Ein Wort wird geſprochen.“ — Iſt das denn nun wirklich leidendes Object des Sprechens? — „Nein, es iſt das Product des Sprechens, weil man nichts anderes ſpricht als Worte.“ — So iſt alſo ſprechen nicht eigentlich ein tranſitives Verb, und der Ausdruck: Ich habe ſie geſprochen, bedeutet nichts als: Ich habe Gelegenheit gehabt und benutzt, Worte an ſie zu richten, oder: Ich habe ſie angeredet, ſie anreden können ꝛc. — Kurz darauf platzte eine Schülerin heraus: „Da fragte ich ihr“ — — Falſch geſprochen! unterbrach ich ſie. — „Da fragte ich ſie,“ corrigierten andre. — „Grade wie: Ich habe

sie gesprochen," sagte eine. Da galt es, die Begriffsverwandtschaft zwischen sprechen und fragen aufzuklären, auf ihre engen Schranken zurückzuführen, und erkennen zu machen, daß fragen wirklich ein transitives Verb ist. — Genug Beispiele; ich frage nur: Wer benutzt solche Gelegenheiten *nicht*? Ausdrücke und Wendungen wie die, welche ich so eben aus Pfeffel, Schiller, Uhland citiert habe, sollen doch nun einmal verstanden sein, und fehlerhafte Aussprüche unsrer Schüler, wie: Ich habe *ihr* gesprochen, und: Da fragte ich *ihr* ꝛc. müssen doch nun einmal berichtigt werden; also wird man von selber, wenn irgend Zeit dazu ist, auch kurz den Fall erörtern. Und die Zeit dazu zu nehmen wird man in dem Grade leichter verantwortlich finden, wie man die frische Lust der Kinder an solcher gelegentlicher Erörterung mitten aus einem concreten Fall heraus erfährt. Noch gestern wollte mir ein Schüler nicht gleich begreifen, weshalb das ein Fehler sei, daß er in seinem Aufsatz geschrieben: Er folgte gravitätisch *den* Pförtner. Ich stellte den Jungen mitten in die Classe mit dem Gesicht gegen die Thür, und mich hinter ihn. Dann befahl ich: Jetzt folge mir zur Thür! rührte mich selber aber nicht vom Platz. Da begriff er plötzlich, daß er es so nicht könne, daß ich ihm vorausgehen müsse, damit er folgen könne; begriff, daß die Thätigkeit folgen ein thätiges Object, einen Voraufgehenden vorausfetzt. Solche unmittelbar die Sachverhältnisse darstellende, durch den vorliegenden bestimmten Fall hervorgerufene Erörterung macht nothwendig Lust, so daß ich glaube nicht ganz ohne Berechtigung annehmen zu dürfen, daß der Junge und die Classe *diese* Erörterung sobald nicht wieder vergißt. Diese Lust an der handgreiflichen Erörterung aber überträgt sich ganz naturgemäß auf den Gegenstand derselben, und wird direct zur Freude an der Mutterſprache, zur Freude über die Bereicherung an derselben, so wie über die steigende Gewandtheit und Sicherheit im Gebrauch derselben. — Sollten nun die Grammatiker sagen: Dergleichen versäumen wir auch nicht! — so antworte ich darauf: Wohl, so sind wir im Grundsatz einverstanden; also prüfet, ob wir nicht auch über die Ausführung des Grundsatzes uns verständigen können.

2. *Die Sprache wird durch ihre Förderung aus den vom Kinde erlebten Verhältnissen heraus um so natürlicher als das Werkzeug des Geistesschaffens bewußt.*

Wäre die mechanische Sprechfähigkeit etwas angeborenes, so würde naturgemäß das erste Wort oder der erste Sprachlaut des Kindes

das auf dasselbe eindringende Chaos, das All außerhalb des Kindesgeistes, bezeichnen. Das geschieht nicht, weil die Sprechfähigkeit von langer Uebung der Bewegungen der Sprachwerkzeuge abhängt. Bis diese Fähigkeit erlangt ist und sich in dem ersten ma ma ausweist, hat das Kind schon bedeutende Fortschritte im Unterscheiden aus dem Chaos gemacht. Es richtet schon längst seine Sinne mit dem klaren Ausdruck der Unterscheidungsfähigkeit jetzt auf diesen, dann auf jenen besondern Gegenstand; es sieht, hört, schmeckt unterscheidend bestimmte Bewegungen, Licht, Gestalt, Schälle, Geschmäcke ꝛc.; das heißt, es hat das anfängliche Chaos längst begonnen aufzulösen in Einzelerscheinungen. Aber nur der Anfang dazu ist gemacht; die Vollendung dieser Scheidungsprocesse erlebt der sterbliche Mensch nicht, sondern er schreitet nur stetig derselben entgegen, wenn er sich stetig entwickelt. Unstreitig aber unterstützt das Wort, sobald es auftritt, diese Processe auf das mächtigste. Denn die ersten Worte des Kindes bezeichnen noch Gruppen des anfänglichen allumfassenden Chaos; Papa ist anfänglich jeder dem Kinde begegnende Mann, dann jeder, der wie der Vater bärtig ist oder eine Brille trägt ꝛc., und erst allmählich unterscheidet das Kind Papa und Onkel. Gut sind dem Kinde beide; der Papa aber ist immer, täglich, stündlich bei dem Kinde, hilft, spielt, lacht ꝛc. immer mit ihm, während der Onkel seltner, wenn auch immer freundlich in das Leben des Kindes hineintritt. Erst sehr spät scheidet sich weiter der verwandte Onkel vom fremden Onkel, von dem freilich auch freundlichen fremden Herrn, der, wenn er unfreundlich sein wollte, vom normal entwickelten Kinde nicht begriffen werden würde. Das Wort erst fixiert diese Unterschiede und macht es möglich, daß das Kind dieselben in Verhältniß zu einander setzt, daß dadurch neue Gesichtspunkte für neue Unterscheidungen gewonnen werden, daß dadurch endlich wiederum neue Sprache geschaffen wird. Folgt man anderen Begriffsreihen in der frühesten Sprachentwicklung des Kindes beobachtend nach, so findet man immer, daß das erste Wort in der Reihe die folgenden bedingt; ohne das Wort Hund gäbe es keinen großen und kleinen Hund, keinen schwarzen, weißen, braunen, gefleckten Hund, keinen Spitz, Pudel, Windhund, keinen Haushund, Jagdhund, Karrenhund, keinen „unsern“ Hund, keinen Nachbars Hund ꝛc. ꝛc. Begriffsbildungen wie Begriffsentwicklungen sind vom Wortgeschöpf abhängig; das Wort gebiert ein neues Wort, sobald es neue Unterscheidungen, neue Beziehungen aus sich hervortreten läßt.

Wie wäre — vom Kinde unſeres Zeitalters abgeſehen, das durch Eltern, Geſchwiſter, durch ſeine ganze Umgebung fortwährend beeinflußt wird und zwar leider eben ſo oft ſtörend und hemmend als wahrhaft fördernd; — wie wäre anders ein Fortſchritt der Sprache denkbar von der Urſprache der Menſchheit oder des Volkes bis zu der hochentwickelten, der abſtracten Kunſtſprache des ſpäteren Geſchlechtes? Die erſte Kindheit des Menſchengeſchlechts war äußeren Einflüſſen auf ihre Sprachentwicklung nicht ausgeſetzt; die Mitmenſchen waren einfach Mitſchöpfer der Sprache, welche an Entwicklung einander weſentlich gleichſtanden, nicht eine fertige Kunſtſprache einander entgegengebrachten, ſondern einer dem andern nur neue Beobachtungen, neue Erfahrungen, neue Unterſcheidungen, neue Beziehungen ꝛc. zuführten, und ſolchergeſtalt alle miteinander an der Schöpfung und Fortbildung der Sprache arbeiteten. Der moſaiſche Schöpfungsmythus läßt gleich den erſten Menſchen „einem jeglichen Vieh, und Vogel unter dem Himmel, und Thiere auf dem Felde ſeinen Namen“ geben. Sicherlich aber hat nicht gleich der erſte Menſch articulierte Sprache geſchaffen. Von den geiſtigen Proceſſen, welche vorhergehen mußten, abgeſehen, war zuerſt die Entdeckung der Sprachfähigkeit zu machen. Lange Zeiträume hindurch genügten dem Menſchen Geberden zur Mittheilung deſſen was mitzutheilen war. Solches bezog ſich unſtreitig anfangs ausſchließlich, und lange Zeit vorherrſchend auf die Bedingungen der leiblichen Exiſtenz des einzelnen Menſchen wie des Geſchlechts, und beruhte deshalb mindeſtens vorherrſchend auf den Erfahrungen der ſogenannten niedern Sinne, auf welchen noch jetzt, ſo viel wir irgend wiſſen, die Intelligenz des Thieres beruht. Der treue Hund erkennt am Geruch ſeinen Herrn, mag der ſich vermummt und dem Auge unkenntlich gemacht haben ſo viel er will; Geſichtsbeobachtungen an ſeinem Herrn intereſſieren den Hund wie es ſcheint meiſt nur dann, wenn ſein eignes Wohl- oder Uebelbefinden damit zuſammenhängt. Sieht er z. B. ſeinen Herrn nach Hut und Stock greifen, ſo umtanzt er ihn in der Hoffnung auf den Spaziergang; nimmt jener dagegen ſein Actenbündel unter den Arm, ſo bleibt der Hund unbekümmert hinterm Ofen liegen, und langt der Herr gar nach der bekannten Reitpeitſche, ſo verkriecht das Thier ſich in Furcht vor den Schlägen derſelben. Parfümiert ſich der Herr des Hundes ſtark mit ſtark duftendem Stoffe, ſo bellt der Hund den eignen Herrn an als einen Fremden; ruft er ihn dann an, ſo ſtutzt das Thier, und nun

treten nach und nach Gehör- und Geſichtserinnerung in Function bis zum Erkennen — immer aber ſchnaubt noch der Hund wider den fremden Geruch. Dieſer ſelben Stufe der vorherrſchenden Unterſcheidung vermittelſt der niederen Sinne mußte das Menſchengeſchlecht erſt entwachſen, und das geſchah, indem nach und nach der Geſichtsſinn in ſeiner eigenthümlichen ſcharfen Präciſion der Unterſcheidung die übrigen Sinne zu überwiegen begann. So wie nun noch heute unſre Sprache beherrſcht wird von den Ausdrücken für Geſichtsbeobachtungen und an dieſen ſich weiter entwickelt, ſo zeigen ſich die älteſten bis jetzt erforſchten Sprachſtämme als Namen von Bewegungen, die das Auge auffaßte. Beobachtungen von Bewegungen die bemerkt worden ſind, mitzutheilen, dienen am natürlichſten zuerſt nachahmende Bewegungen Reproductionen derſelben. So kamen dann nach und nach die Bewegungen, der am feinſten organiſierten Bewegungsorgane, der Sprachwerkzeuge, dazu, Namen zu geben: das Wort entſtand — und damit war der Begriffsbildungsproceß eingeleitet, welcher vom allgemeinſten, dem Thätigkeitsbegriff, ausgehend auf jedem Schritt weiter ein neues Wort gebar, einen neuen Begriff dem vorhandenen Begriffsſchatze hinzufügte.

Iſt zu irgend einer Zeit der Sprachbildungs- und Entwicklungsproceß ſo oder ähnlich verlaufen, ſo thut er das noch heute im Grundſatz ebenſo. Laſſet das Kind was erleben, und verknüpft das jetzt Erlebte mit dem bereits im Wort aufgeſpeicherten früheren Erlebniß, und es gewinnt neue Sprache, mit gedoppelter Friſche des Lebens, da der neue Begriff den ſchon vorhandenen früheren zu erneuter Lebensfriſche hervorruft und mit ſich in Beziehung ſetzt. „Laſſet das Kind was erleben, ſagt ſich leicht, thut ſich aber nicht ſo leicht“ — meint da jemand? — Nun, ſo erfaſſe man die Gelegenheit, wo das Kind ohne unſer Zuthun im Erleben begriffen iſt, und die benutzte Gelegenheit gebiert und entwickelt Sprache. Was aber die Hauptſache bei allem Lernen iſt, nämlich *zu lernen, wie man ſelber lernt*, das grade fördert ſich auf dieſe Weiſe erſt recht. Wie viel kann in Wahrheit die Schule direct thun dem ungeheuren Wortſchatz unſrer Nation gegenüber? Wenig. Wohl, ſo leite die Schule ihre Zöglinge auf den Weg der ſelbſtthätigen Sprachſchöpfung, damit ſie ſich gewöhnen, das, was der Schule ihnen direct zu geben unmöglich wird, ſich ſelber zu ſchaffen. Das iſt eine große Anforderung an die Schule. Um auch nur das einfachſte und gewöhnlichſte in dieſer Richtung zu vermögen, ſind für den Lehrer wirkliche Sprachſtudien unumgänglich.

Aber man gehe nur an ſelbige — und die Anforderung wird nicht mehr übergroß, wird nur noch einfach ſelbſtverſtändlich erſcheinen.

Da bringt ein Kind ein Schneckenhaus mit in die Claſſe. Es hat dasſelbe gefunden und ſein ganzes Intereſſe hängt an demſelben. Die Mitſchüler erfaßt gleiches Intereſſe. Da iſt ein Erlebniß. Die Schnecke wohnt in ihrem Haus; wir wohnen auch in einem Hauſe; das iſt ein Haus für Menſchen; auch der Hund wohnt in einem Hauſe, dem Hundehaus, der Hundehütte, der Vogel im Neſt, die Maus im Loche ꝛc. — alles Haus, weil man drin wohnt. Das Lied von den grünen Sommervögeln iſt vielleicht den Kindern ſchon bekannt. Es ſingt: Da kamen in ſein grünes Haus viel leichtbeſchwingte Gäſte. Haus, worin Gäſte einkehren — Wirtshaus, Gaſthaus; daran reihen ſich Kaufhaus, Schlachthaus, Amthaus, Viehhaus, Fabrik, Kaſerne, Schule, Kirche ꝛc. Leicht ſcheiden ſich Neſt, Mauſeloch, Schneckenhaus ꝛc. trotz dem Wohnen von den übrigen Begriffen, und dieſe ordnen ſich leicht unter Gebäude, und ſcheiden ſich nach Größe und Einrichtung in Hütte, Kathe, Haus, Palaſt, Schloß ꝛc. nach Material in Zelt, Bude, Fachbau, Steinbau ꝛc.; nach den Bewohnern in Wohnhaus für Menſchen, Hundehütte, Taubenſchlag, Viehſtall, Schweinekofen, Vogelbauer ꝛc.; nach dem Zweck in Wohnhaus, Schulhaus, Wirtshaus, Turnhalle, Scheune ꝛc.

Und ſelbſt das Erlebenlaſſen iſt nicht bloß nicht unmöglich, ſondern ſogar ganz und gar nicht ſchwer. Da ſtößt z. B. uns der Begriff „aufrichtig“ auf. Er erfordert Erklärung. Immer ſich zeigen wie man iſt, und ſagen wie man's meint, beſagt für uns abſtracten Erwachſenen genug. Dem Kinde aber ſage ich, wer aufrecht, oder aufgerichtet vor einem ſtehen und ihm frei ruhig ins Auge ſchauen kann, der iſt aufrichtig. Das Kind weiß, daß es das nicht kann, wenn es etwas zu verheimlichen hat; wenn es ſich ſchämen muß, nachdem es geſagt haben wird was doch wahr iſt, und es deshalb lieber ſchweigen möchte. Es erinnert ſich des wohlthuenden Gefühls, das es hatte, als es dann doch ſich zwang die Wahrheit zu geſtehen, und es nun wieder frei aufrecht ſtehend dem Vater in die Augen blicken konnte. Wenn ſich dieſe Gedanken und Erinnerungen auch nicht immer in dieſer Form und Fülle ohne weiters an jene Erklärung knüpfen, ſondern durch ein paar einfache Fragen wachgerufen worden ſind, ſo geben ſie doch dem Kinde einen Lebensinhalt für das Wort aufrichtig, daß es mit einem Frohlocken ſich ſagt: ja, das iſt aufrichtig,

und ſich darin nicht bloß ſprachlich gefördert, ſondern zugleich an Charakter gehoben empfindet, da ihm die Schönheit der Aufrichtigkeit zum Erlebniß geworden. — Wie viel Menſchen beten das Sprichwort: Morgenſtunde hat Gold im Munde, her, ohne ſich an den Unſinn des Mundes der Morgenſtunde zu ſtoßen. Erinnert man aber in bezug auf dies Sprichwort an: Vormund, Mündel; mündig, mundtodt ꝛc., ſo ergibt ſich, daß Mund nicht bloß Mundhöhle zur Aufnahme von Speiſe und Trank, ſondern bald geſetzlichen Schutz, bald Gewahrſam, bald Eigenbeſitz bedeutet, und nun ſagt das Sprichwort: Morgenſtunde hat Schätze an Gut und Geiſt für den der ſie zu nehmen und zu nutzen weiß. Das iſt Erleben der Sprache, von uns Lehrern hervorgerufen, weil die Gelegenheit ſich bot. Die bietet ſich nicht immer einfach auf Geheiß der auf dem Lectionsplan vorgeſchriebenen Lection. Unverhofft kommt ſie, kommt glücklicherweiſe oft, wird aber unglücklicherweiſe viel zu oft verſäumt. Sinn und Ohr für dieſe Gelegenheiten ſind uns Lehrern oft gar zu wenig geſchärft, wenn nicht eigenes Sprachſtudium die meiſt leider an der Sprachoberfläche gebliebenen Sprachſtudien des Seminars erweitert und vertieft hat. Und es gibt kein dankbareres, befriedigenderes Geiſtesarbeiten für den Volkslehrer, als unſre ſchöne, reiche, herrliche deutſche Sprache, die doch nun einmal der natürliche Mittel- und Schwerpunkt aller unſrer Schularbeit iſt und bleiben wird, — ach, gar vielerwärts erſt werden muß!

Wird ſo aus dem Eigenerlebniß des Kindes heraus dasſelbe gelehrt ſeine Sprache zu bereichern, ſo muß es eigentlich auch einmal zu der Empfindung gelangen, daß es ſo auch wohl einmal ohne den Lehrer ſelbſtändig verfahren könne. Es wird es verſuchen; es wird Glück darin haben oder ſich feſtrennen. Es wird ſein Gelingen ſich vom Lehrer beſtätigen laſſen oder im andern Falle Hülfe bei ihm ſuchen, und wird durch das eine wie das andere wiederum neuen und ſtärkeren Anreiz bekommen, ſelbſt weiter zu ſuchen, zu prüfen, zu ſchaffen.

Selten mag ſo etwas leider erreicht werden. Aber ſollten wir ſolchem Ziele nicht nachjagen, da doch nichts höheres durch Unterricht hervorgebracht werden kann? Daß unſre Sprache das Werkzeug unſeres Geiſtesſchaffens iſt, das lernt ſich erſt durch die eigene Erfahrung. Kinder aber machen ſolche Erfahrung nur in Verſuchen an engbegränzten Einzelfällen, wenn dieſelben ihr volles ungetheiltes Intereſſe in anſpruch nehmen. Darum ſollte die Schule gewiſſenhaft

jede Gelegenheit benutzen, um dieſes Intereſſe jenen hohen Zwecken dienſtbar zu machen.

3. Das Vorahnenlaſſen immer neuer, noch zu entdeckender Schätze in der Mutterſprache ſpannt die Erwartung.

Ganz weſentlich wird die Freude an der Mutterſprache begründet durch die vorgeſchlagene Geſtaltung des Sprachunterrichts, indem ſie durchaus auf keiner ihrer Stufen beanſprucht, dem Schüler die Sprache nun fertig gemacht zu haben, oder auch nur fertig machen gewollt zu haben. Wo kein Metall mehr gefunden wird, da gilt das Geſtein für taub und das Bergwerk wird aufgegeben. So muß es der Sprache gehen, wenn ein Menſch je auf den Gedanken kommt, ihre Begriffs- und Ideenſchätze ſeien für ihn erſchöpft, ihre Geſtaltungen ſeien völlig in jeder Richtung von ihm durchſchaut. Wo wir nun den Sprachunterricht als einen dem Anſchein nach erſchöpfen wollenden Grammatikunterricht durchplagen und durchquälen, — liegt da nicht die Gefahr nahe, daß der Schüler, der ihn capiert hat, denkt, er habe nun die Sprache? Nein, gebt dem Schüler wenig Formgeſetz, und lehrt ihn ahnen, daß nicht allein in den claſſiſchen Producten unſrer Sprache, ſondern ebenſowohl in der alltäglichen Sprache des realen ſelbſterlebten Lebens Begriffs- und Ideenſchätze, ſowie Feinheiten und Schönheiten der Formgeſtaltung ſtecken, die ihm vorbehalten bleiben ſelber zu entdecken. Sagt man, daß dergleichen auch bei dem umſtändlichſten Grammatikunterricht der Volksſchule möglich iſt, weil auch da immer noch viel übrig bleibt, ſo ſage ich dagegen, daß ich grade durch die äußerſt mögliche Beſchränkung desſelben der Schule die Möglichkeit erhalten wiſſen will, übrig bleibende Sprachſchätze den Schülern auch noch wirklich zum Verſtändniß bringen zu können. Denn je mehr der Grammatikunterricht davon erſchöpft, deſto weniger bleibt übrig, was der Geiſtesreife der Jugend zugänglich iſt; das bloße Sagen aber, daß noch zu finden übrig bleibt, nützt nicht. Immer wieder ſoll die Schule bald hier bald da ſo recht ad oculos nachweiſen, nicht bloß behaupten, daß weit mehr in unſrer herrlichen Sprache ſteckt, als in der Schule, im Unterricht unmittelbar gelehrt werden kann; aber das muß an Dingen geſchehen, welche der Jugend noch nicht zu fein ſind, und nicht am wenigſten iſt grade dies der Grund, weshalb ich Beſchränkung des grammatiſchen Penſums der Volksſchule wünſche.

So ist z. B. die „mit dem Prädicat verbundene Thätigkeit“ (Becker) eine unserer Sprache sehr geläufige Redewendung. In den mir bekannten oder auch nur erinnerlichen kleineren Schulgrammatiken finde ich sie nicht besprochen; die von mir oben ausgezogene Kleine deutsche Grammatik führt sie in ihren neueren Auflagen in kleinerem Druck an. Becker verwahrt sie vor der Auffassung als Zeitbestimmung des Prädicats; viel häufiger möchte sie vielleicht fälschlich oder oberflächlicher Weise mit dem Object der Weise verwechselt werden. Denn sie tritt in verschiedenster Form auf, als Particip des Präsens (Schnell mein Schießzeug fassend schwang ich auf die Platte mich. Schiller); des Präterituums (— daß sie heulend schallt, und nur geweiht zu Friedensklängen die Losung anstimmt zur Gewalt. Sch.); als Substantiv (die Hand am Schwerte schauen sie sich drohend an. Sch.); als Adjectiv (Schon flohen Tausende aus Ihren Ländern froh und arm. Sch.); als ein Substantiv mit einer Präposition (So jagen wir ihn ohn' Ermatten. Sch.); als ein Genitiv (Unverrichteter Sache zurückkehren) ꝛc., — und wird unzweifelhaft am häufigsten aufgelöst mit Hülfe der Frage: Wie?, nämlich: Wie kehrte er zurück? Antwort: Unverrichteter Sache; — Wie flohen sie aus des Königs Ländern? Antwort: Froh und arm ꝛc. Ist denn aber das Unverrichteter-Sache-zurückkehren eine Art von zurückkehren, oder das Die-Hand-am-Schwerte-sich-anschauen eine Art von anschauen? ꝛc. Die Frage: Wie? paßt auch häufig gar zu schlecht, und meist dann, wenn die mit dem Prädicat verbundene Thätigkeit selbst wieder abhängige Objecte in sich schließt; dann hilft man sich gern dadurch, daß man den Ausdruck als abgekürzten Satz, — und zwar als Nebensatz behandelt, z. B.: Indem ich schnell mein Schießzeug faßte, schwang ich auf die Platte mich. Läßt sich aber auch so sagen: Tausende flohen aus Ihren Ländern, indem sie froh und arm wurden, oder waren, oder blieben? — Die mit dem Prädicat verbundene Thätigkeit ist nichts als eine, in den verschiedensten Formen auftretende, nämlich durch die verschiedensten Satzgliedformen ausgedrückte, und in solcher Gestalt unvermittelt, beinah unorganisch, mit einer andern, in der Formgestaltung vollendeten Aussage verknüpfte zweite Aussage, und soll deshalb nicht anders aufgelöst werden als in Gestalt einer zweiten, nun wirklich formvollendeten Aussage, z. B. Schnell fasse ich mein Schießzeug und schwinge mich auf die Platte, oder: Er kehrt zurück; aber seine Sache ist unverrichtet

geblieben, oder: Schon flohen Tauſende aus Ihren Ländern, und waren froh obgleich ſie arm geworden ꝛc. Dieſe Auflöſung durch den Hauptſatz entſpricht meiſtens gewiß am beſten den Abſichten des Autors oder Dichters. So will Schiller mit dem: „Schnell mein Schießzeug faſſend“ unleugbar die größtmögliche Annäherung an die Gleichzeitigkeit für das Faſſen und das Hinaufſchwingen malen, und das wird offenbar eher in der Auflöſung durch den Hauptſatz als durch das „Indem“ feſtgehalten. Die Erſcheinung der mit dem Prädicat verbundenen Thätigkeit in unſrer Grammatik iſt eine ſehr inhaltreiche, wenigſtens reicher als die annähernd entſprechende des ablativus absolutus der lateiniſchen, oder des participe présent mit en der franzöſiſchen Grammatik.

Daß nun dieſe mit dem Prädicat verbundene Thätigkeit nicht in die Schulgrammatik aufgenommen wird, rechtfertigt ſich gewiß; im Gegentheil iſt ſie ein recht dankbarer Gegenſtand für die gelegentliche Erörterung. Sie iſt ja auch keineswegs ein Product der verfeinerten Sprache allein; die gewöhnliche tägliche Umgangsſprache iſt ebenfalls reich an Ausdrücken, wie: Mit dem Hute in der Hand kommt man durch das ganze Land; — ich lag wachend im Bette; — ich bin mit ſchwerem Kopfweh aufgeſtanden; — ſie fiel ohnmächtig hin; — er wurde unverdientermaßen gerühmt; — man brachte ihn todt ins Haus; — wir kamen durchnäßt an ꝛc. — Es muß ja erfreuen, auf Schritt und Tritt Ausdrücke, die ſcheinbar Objecte der Weiſe ſind, von dieſen unterſcheiden zu lernen als ſolche, welche nicht wie ein Object den Prädicatbegriff beſchränken, ſondern denſelben ſo zu ſagen nur begleiten. Für ſolche Erörterung iſt aber die Gelegenheit der richtige Moment, weil grade dieſe Ausdrücke in der verſchiedenartigſten Geſtaltung auftreten, und dabei ihren geiſtigen Gehalt ausgeſprochenſtermaßen in der Realität des gegebenen Falles ausprägen.

Aber für unſre Schuljugend braucht's ſolcher ausgeſuchter Feinheiten unſrer Sprache, deren ja noch genug zu nennen wären, nicht, um dieſelbe Freude am Finden ſolcher zu genießen und genießen zu lernen. Sie empfinden dieſelbe Freude, wenn ſie nach und nach immer neue Formen des Ausdrucks für das Subject, für das Prädicat ꝛc. entdecken; nur, daß dieſelben eben entdeckt ſein, nicht auf dem Präſentierteller einer Lection, oder auch zweier, dargeboten ſein wollen. Beiſpiele dazu bietet namentlich auch die Lehre vom zuſammengeſetzten

Satz, welche, wenn man wollte, allein für sich einen recht hübsch ausgedehnten Cursus füllen könnte, ohne daß der Faden abreißen müßte. Aber eben deshalb ist sie so sehr geeignet, die Freude am Selbstfinden einerseits, namentlich jedoch anderseits die Spannung auf das, was noch zu finden bleibt, zu erhöhen. Während somit diese angelebte, durch die tägliche Erfahrung der Gelegenheitserörterung unmittelbar geschaffene Ueberzeugung von der Unerschöpflichkeit der Muttersprache die Blasiertheit des längst-alles-Wissens vermeidet, pflanzt solcher Unterricht, statt ängstlich zu sorgen ob auch dies oder jenes im System vergessen werden möchte, mit bewußter Absichtlichkeit an Stelle davon die fröhliche und Freude bringende Ahnung, daß, wo man auch anklopfen möge, neuer Ideenschatz, frische Formschönheiten sich aufthun müssen. Und wer anklopft, dem wird aufgethan.

4. Der Gelegenheitsunterricht ist vorzugsweise geeignet, die Schüler in die Schönheit unsrer Sprache einzuführen.

Eine Lehre von der Schönheit unsrer Sprache für die Volksschule zu verfassen ist meines Wissens noch niemand eingefallen, und wird so leicht niemand einfallen. Es läßt sich wohl sagen: sie beruht in der völligen Harmonie zwischen Inhalt und Formgestaltung, — sie beruht in dem Reichthum an ursprünglichen eignen Worten mit noch deutlich zu erkennender sinnlicher Begriffsgrundlage, — sie steckt in der Kraft und Milde ihrer Ausdrucksweise, — sie steckt in ihrer Fähigkeit der mannigfaltigsten bildlichen Darstellung, der gedrungensten Form bei reichstem, bedeutungsschwerstem Inhalt ꝛc.; aber das für die Jugend des Volksschulalters in Lehrsätze fassen zu wollen, dürfte wahrlich verlorene Mühe sein. Es kann sich in der Volksschule einzig darum handeln, eine Ahnung von der Schönheit unsrer Sprache zu schaffen, nicht aber darum, eine Lehre von dieser Schönheit aufzustellen. Da liegt es wieder in der Natur der Sache, überall wo die Gelegenheit sich bietet, das besondere gegebene Moment der Sprachschönheit zu erfassen, dasselbe den Schülern klar zu machen und ihnen die Freude über die entdeckte Schönheit ins Herz zu senken.

Die Schönheit unsrer Sprache finden wir keineswegs ausschließlich in der gebundenen Rede, obgleich die Poesie vor allem anderen Sprachproducte ästhetischen Gesetzen unterworfen ist. Alle Sprache, Prosa wie Poesie wie die Sprache des alltäglichen Umgangs, bietet Schönheit und Adel, — wie Plattheit und Rohheit. Zunächst hier von letzterer.

Um Rohheit aus der Sprache unſrer Schüler auszumerzen — wir Lehrer meiden ſie natürlich ſelber aufs gewiſſenhafteſte, und die Schulbücher bringen ſie auch nicht; — und um edlere Sprechweiſe an deren Stelle zu ſetzen, muß nothwendig das Lautwerden derſelben abgewartet, dann aber das Unziemliche kräftig in Angriff genommen werden. So wenig man ſittliche Fehler hervorruft, um dann Gelegenheit zur Correctur zu haben, ſo wenig wird man Sprachrohheit hervorrufen um ſie kritiſieren zu können. Vorbeugen und vermeiden ſind beidemal das beſte, und um Gelegenheit, dergleichen corrigieren zu können, brauchen wir leider nicht beſorgt zu ſein. Es wird ſchon Sprachrohheit zu Tage treten, wenn ſie vorhanden iſt, und dann iſt es Zeit. Es wird nur Aufmerkſamkeit nöthig ſein, daß wir Lehrer ſie auch mit erleben; in bezeichnender Scheu verhüllt ſie ſich gern vor dem unnachſichtigen Ohr des Lehrers, und wagt ſich in der Regel nur da hervor, wo ſie ſich unbeachtet glaubt. Sie tritt hervor in Schimpfreden, alſo habe man auf etwaige Streitigkeiten zwiſchen Schülern acht; oder in übermäßiger Derbheit des Ausdrucks, wo es meiſtens dem Schüler fern gelegen hat, die der Derbheit des Ausdrucks entſprechende Maßloſigkeit des Sinnes, der Meinung gehegt zu haben; oft aber auch in der bloßen Unbeholfenheit des Ausdrucks, wo dann nach Feſtſtellung des, was der Schüler hat ſagen wollen, der beſſere Ausdruck an die Stelle des verfehlten zu ſetzen iſt. Das alles iſt unbedingt Sache der Gelegenheitsbenutzung; denn wo augenblickliche Unwiſſenheit die Urſache der rohen Sprache iſt, da klärt die unmittelbar folgende Erörterung der realen Grundlage des Geſprochenen das Verſtändniß am ſicherſten, und wo Herzensrohheit die Rohheit der Sprache hervorgebracht, da wird der concrete Fall am wirkſamſten ins Herz treffen, dasſelbe veredelnd und erhebend, und damit die Sprache aus dem Schmutz emporreißend.

Ueber die Harmonie zwiſchen Inhalt und Formgeſtaltung wird man ebenfalls nicht ſyſtematiſch lectionieren wollen, denn dieſe Harmonie zwiſchen Wort und Begriff ſuchen und finden zu können, iſt — wenig Fälle ausgenommen — dem feinſten Ohr oder der eigentlichen Sprachgelehrſamkeit vorbehalten; wir haben's in der Schule mit dem breiteren Stoff in dieſer Beziehung, mit einfachen Gedanken, Empfindungen, und deren ſprachlichem Ausdruck zu thun, und da müßte die Lection, als eine ſyſtematiſch beabſichtigte, in ein Conglomerat von Einzelbetrachtungen nothwendig zerfallen, da jeder einzelne

Fall einmal für sich, und dann auch in seinem vollen Zusammenhange mit seinen Vorbedingungen ꝛc. erörtert werden müßte, um die Elemente jener Harmonie klar zu stellen. Aber wer *kann* und *mag* es dagegen versäumen, davon zu reden mit seinen Schülern, wenn er mit ihnen z. B. Bürgers wilden Jäger liest? Ich citiere ein Gedicht, weil da am kürzesten die Beispiele zu extrahieren sind. Da ist die Gelegenheit, und die Schüler, richtig in das Gedicht hineingeführt, müssen ein Gefühl von solcher Harmonie, müssen Geschmack an Auffindung und Betrachtung derselben gewinnen. Wie wechseln die Stimmungen in der Ballade so energisch zwischen ruhigem Erzählen, frechem menschen- und gottvergessendem Uebermuth in cynischer Rohheit, sanfter liebevoller Mahnung und Warnung und zwischen mark- und nierenerschütterndem Gericht! Wie wechselt mit alle dem so kraftvoll, sinnlich unmittelbar und so völlig homogen mit dem Inhalt der sprachliche Ausdruck! Wie hält die Ballade bei allem Wechsel von augenblicklicher Stimmung mit ihrem entsprechenden Ausdruck von Anfang bis zu Ende fest an dem *einen* Grundgedanken: frevelnd übermüthige Menschenverachtung ist der Gipfel der Schlechtigkeit im Menschen, ist Gottesleugnung, ist teuflisch; — und wie muß aller sprachliche Ausdruck vom Horridoh! des Jagdtrubels, dem: Laß stürzen! Laß zur Hölle stürzen! des Frevlers, bis zum: Und Knall und Schall und Jagdgebrülle — verschlingt auf einmal Todtenstille, des Gerichts, diesem einen Grundton so durchaus dienstbar bleiben! Kann das alles in abstracto demonstriert werden, um dann nachher bei Lesung des wilden Jägers Anwendung auf die Ballade zu finden? Oder gewinnt man's unmittelbar bei der Lectüre, also gelegentlich? Ich meine: gelegentlich. Aber wir Lehrer müssen die Gelegenheit ernst benutzen, d. h. das nicht, wie man's wohl nennt, gelegentlich „abmachen" zu können vermeinen. Und die Gelegenheit bietet sich bei jeder Leseübung in der Schule, wenn nur das Lesebuch ist, was es sein soll, eine *der Jugend gemäße Auswahl aus den besten, schönsten, edelsten Literaturerzeugnissen* unseres Volkes; und nicht allein die Poesie, obwohl diese vorzugsweise, auch die Prosa bietet solcher Gelegenheit genug.

Den *Reichthum unsrer Sprache an ursprünglichen eignen Worten*, an Worten mit deutlich noch zu erkennender sinnlicher Begriffsgrundlage kann man wiederum nicht in ein System bringen, und auch nicht *wollen*, da es gar nicht die Absicht der Schule sein kann, solche Worte sämmtlich durchzunehmen oder gar

etwa auswendig lernen zu laſſen. Im Gegentheil kann hier nur die Gelegenheit es an die Hand geben, auf ſolche Begriffe ihrer ſinnlichen Beziehung nach einzugehen, um daran ein Gefühl in dem Schüler zu entzünden für die erquickende Friſche ſolcher Wörter im Vergleich zu ſolchen, denen dieſe unmittelbar ſinnlich faßbare Bedeutung abgeht, und um dem Schüler Luſt und Ohr zu bilden, ſolchen Wörtern ſelber auf die Spur zu kommen. Hierher gehört damit auch die Naturmalerei, deren unſre Sprache wegen dieſer Unmittelbarkeit in ſo hohem Grade fähig iſt. Man leſe: Und es wallet und ſiedet und brauſet und ziſcht, wie wenn Waſſer mit Feuer ſich mengt; — muß man nicht das Toſen der Brandung zu hören glauben? — Man leſe: Und geheimnißvoll über dem kühnen Schwimmer ſchließt ſich der Rachen; er zeigt ſich nimmer. Und ſtille wird's über dem Waſſerſchlund, in der Tiefe nur brauſet es hohl, — malt das nicht den glatten, geheimnißbergenden, aber auch entſetzliche Schreckniß verhüllenden Waſſerſpiegel? — Man leſe: Und athmete lang und athmete tief, — iſt es nicht, als müſſe man ſelber erleichtert aufathmen? — Und überläuft es einen nicht mit haarſträubendem Grauen, wenn man lieſt: Und ſchaudernd dacht ich's, da kroch's heran, regte hundert Gelenke zugleich ꝛc? Nur dieſe wenigen Beiſpiele aus dem Taucher von Schiller mögen genügen. Gelegenheiten, ſolche Sachen den Schülern nahe zu bringen bieten ſich auf Schritt und Tritt; wir ſollen ſie uns nur nicht entgehen laſſen.

Bildliche Ausdrücke erklären ſich nie anders als durch die, in augenblicklichen Umſtänden begründete Abſicht des Sprechenden oder Schreibenden, und daſſelbe Bild hat genau genommen in jedem neuen Rahmen einen neuen Hintergrund. So das Wort: Zweig im Herzog Ernſt von Schwaben (Uhland): Der fromme Kaiſer Heinrich war geſtorben, des ſächſiſchen Geſchlechtes letzter Zweig, wo der einzelne Mann damit gemeint iſt; anderes bedeutet: Zweig einer Familie, Zweig eines Geſchäftes, Zweig der Wiſſenſchaft ꝛc., und wieder anders iſt der Sinn des Wortes in der ſprichwörtlichen Redensart: Auf einen grünen Zweig kommen. — Oder das Mark von Deutſchland, wenige Verſe weiter, vergleiche man mit markiger Sprache, markigem Weſen eines Mannes, mit: In dir iſt edles Mark! (der blinde König). Auch die Bilder und bildlichen Ausdrücke unſrer Sprache muß die Gelegenheit uns bringen, und ſo kommen ſie auf die einzig richtige Weiſe zur Beſprechung, nämlich da, wo die, vom Autor beab-

sichtigte Wirkung ihnen eine bestimmte und nun völlig reale Grundlage gibt.

Wie wird man anders als durch die Benutzung der sich bietenden Gelegenheit auf die gedrungene Kürze und Schärfe unserer Spruchliteratur, sowohl der classischen als der volksthümlichen, eingehen und sich derselben freuen lehren können, wie sie in der knappsten möglichen Form das eine mal echte Lebensweisheit predigen (Erst wäg's, dann wag's; — Alles mit Maßen; — Jeder ist seines Glückes Schmied; — Uebung macht den Meister ꝛc.), das andre mal rechte Lebensklugheit (Wie der Herr, so der Knecht; — Wie die Arbeit, so der Lohn; — Allzuscharf macht schartig; — Eile mit Weile; — Eine Hand wäscht die andre ꝛc.), dann wiederum sittliche Kraft und Erhebung (Ein Mann ein Wort, — Frisch gewagt ist halb gewonnen; — Ehrlich währt am längsten; — Thue recht, scheue niemand; — Wer bald gibt, gibt doppelt ꝛc.), und wieder ein andermal tiefe Frömmigkeit (An Gottes Segen ist alles gelegen; — Der Mensch denkt's, Gott lenkt's; — Das Kreuz gefaßt ist halbe Last; — Hilf dir selbst, so hilft dir Gott; — Erst Karfreitag, dann Ostertag ꝛc.), oder den erquicklichsten Humor in Tröstung (Unter Blinden ist ein Einäugiger König; — Gestrenge Herren regieren nicht lange; — Auf Regen folgt Sonnenschein; — Eine schlechte Maus, die nicht mehr als ein Loch weiß ꝛc.), in Lehre (Einem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul; — Wer den Kern essen will, muß die Nuß knacken; — Wer die Augen nicht aufthut, muß den Beutel aufthun: — Was man nicht im Kopfe hat, muß man in den Beinen haben; — Wer sich grün macht, den fressen die Ziegen ꝛc.), in Ermahnung (Fischefangen und Vogelstellen verdirbt manchen Junggesellen; — Im Becher ertrinken mehr als Meere; — Die Zunge hat kein Bein, schlägt aber manchem den Rücken ein ꝛc.). — Lassen sich, wenn man Freude an solchen Sprüchen schaffen will, dieselben einer nach dem andern systematisch behandeln? Nein, denn jeder hat seine reale Grundlage in den Umständen auf welche sie angewendet werden. Man warte solche Umstände ab und gebe, wenn er nicht schon mit gegeben ist, den Spruch dazu, der darauf paßt; dann leuchtet seine ihm innewohnende sprachliche Schönheit fast von selber hervor.

Auch die halbwahren Sprichwörter — crystallisierte Vorurtheile meistens — fordern als solche ihre Berücksichtigung. Beispiele von solchen sind: Mit den Wölfen muß man heulen; Einmal ist kein-

mal; Wer A gesagt hat, muß auch B sagen; Des einen Glück ist des andern Unglück; Stöhnen ist die halbe Arbeit ꝛc. Ein Körnlein Wahrheit steckt auch in solchen Sprüchen; das soll aufgesucht werden, damit ihr wahrer Werth klar gestellt werden kann.

So wird der Sprachschatz der Jugend auch nicht anders und nicht natürlicher als durch gewissenhafte Benutzung aller sich irgend darbietenden Gelegenheiten bereichert werden:

an etymologischem Wissen: los von verlieren; Gift von geben; tausen von tief; Last von laden; Angst von enge; Gram von grimmen; Gestalt von stellen, stehen; vergnügen von genug; Würfel von werfen; Frau, Fron (=feste), frönen, froh, freuen von ahd. frô = Herr; Mann, Mensch, man von meinen; kundig, Kunst, König von kennen; dicht, dick, gediegen von gedeihen; gerben von gar; wissen, weise, Witz von weisen; Knödel, Knöterich, Knauser, knutschen von knoten; Knauf, knüpfen, Knuppen, Knospe von Knopf; klöppeln von klopfen; leben, bleiben, (Gott=) lieb von Leib; geloben, loben, erlauben, lieben, Gläubiger von glauben ꝛc.;

an Umdeutungen: Sündflut aus Sintflut; Maulaffen feil halten aus: das Maul viel offen halten; Sinngrün aus Singrün (= Immergrün); schlecht aus schlicht; einfältig aus einfaltig (= einfach); albern aus all=wahr (= ganz wahr); Knecht jetzt ein in Lohndienst stehender Mensch, früher dagegen Knabe, Knappe, der sich zum Ritterthum bildet, also ein Krieger (daher: Kriegsknecht); Mähre jetzt schlechtes Pferd, früher einfach Stute; Schalk jetzt ein in Verstellung neckisch listiger Mensch, früher einfach Diener (vergl. Mareschalk = Marschall = Pferdeknecht, und Schalksknecht in der Bibel Luthers) ꝛc.;

an etymologischen Erklärungen: Adler = Edel=Aar; Heuschrecke = die im Heu oder Gras empor springt, von schriekan = springen [davon: erschrecken]; Queckſilber = keckes, d. h. lebendiges Silber, vergl. Quecke, Quickborn, erquicken ꝛc.; Argwohn = arger Wahn; Hoffahrt = hohe, d. h. prunkende Fahrt; Ereigniß = Erägniß, d. h. was mit den Augen wahrgenommen wird; Nachbar = Nahe=Bauer; Fürst = der Vorderste; Nachtigall = die nachts singt, gellt; Schulze oder Schultheiß = der da heißt (befiehlt), was man zu thun schuldig ist; Demuth = Dienens Muth ꝛc.;

an mundartlichen Besonderheiten: Mädchen = Dirne; Knabe = Bube; Vater = Aetti; Topf = Hafen; Fett = Schmalz; Bäcker = Beck; Schrank = Schrein; vorgesehen! = aufgeschaut!

nett = blitzsauber; arbeiten = schaffen; nachlässig = schlampig ꝛc.;

an ausmalenden Zusammensetzungen: mäuschenstill; morgenfrisch; sonnenklar; spinnentoll; lichterloh; kerngesund; schloweiß (= schloßen- = hagelweiß); hoffnungsgrün; pechschwarz; froschherzig; fischblutig; blutsauer; blutwenig; pfeffertheuer; engelrein; spindeldürr; aalglatt; stachelborstig; lebensfroh; kerzengrade; tannenschlank; maienwonnig; glockenrein; todtmüde; pudelnaß; bärbeißig; tiefstraurig; seelengut; baumstark; nudeldick; hochherzig; großherzig; hasenherzig; mattherzig; thaufrisch; kirchenstill; silberhell; flammweich; himmelweit; bergetief; thurmhoch; löwenmuthig; kohlrabenschwarz; pechrabenfinster; mutterseelenallein; sternhagelvoll; fried- und freudeleer; gott- und weltverlassen ꝛc.;

an Personificationen: Die Nacht deckt die Müden zu; die Arbeit stockt — schreitet vor; der blaue Himmel lacht; der Frühling schmückt Feld und Flur; die Sonne bringt es an den Tag; die Wetterwolke hängt drohend über der Stadt; der Sturm heulte durch das Tauwerk nach Opfern; neidisch verhüllte der Nebel die Aussicht ꝛc.;

an sprichwörtlichen Redensarten: auf die lange Bank schieben; kurz angebunden sein; Holland in Noth; leeres Stroh dreschen; jemand im Stiche lassen; über Hals und Kopf davonlaufen; einem ins Gehege kommen; polnische Wirtschaft; böhmische Dörfer; das kommt mir spanisch vor; den Nagel auf den Kopf treffen; Nagel im Kopfe haben; den Mantel nach dem Winde hängen; hinterm Berge halten; aus der Hand in den Mund leben; Hand in Hand gehen; Schlag um Schlag; ein Brett vor dem Kopfe haben ꝛc.;

an Sinn- und Wahlsprüchen: Die Sonne bringt es an den Tag; Ein Kaiserwort soll man nicht dreh'n und deuten; Wo rohe Kräfte sinnlos walten, da kann sich kein Gebild gestalten; Das Unglück schreitet schnell; Ans Vaterland, ans theure, schließ dich an; Reichthum verschmähen ist auch Reichthum; Zeigt mir der Freund was ich kann, lehrt mich der Feind was ich soll; — Ich hab's gewagt (Hutten); Hier stehe ich, ich kann nicht anders (Luther); Jedem das Seine (die Hohenzollern); Furchtlos und treu; Für Gott und Vaterland; Frisch, fromm, fröhlich, frei!; Durch!; Niemals rückwärts!; Durch Schatten zum Licht!; Gott mit uns! ꝛc.;

an Alliterationen: a, Zusammensetzungen: goldgelb; quittengelb; grasgrün; (weiß wie die Wand); wetterwendisch; blitzblau; bitterböse; windelweich; lendenlahm; himmelhoch; kunterbunt; holterpolter; schurrimurri; (kuddelmuddel); lirumlarum; wiegelwagel;

klingling; riſchraſch; traraly; widerwärtig; widerwillig; wunderwas; ſaumſelig; höllenheiß; lichterloh; (treu bis in den Tod); Griesgram; Zickzack; Singſang; Klingklang; Miſchmaſch; Ticktack; Schnickſchnack; Piff, paff, puff; Bumbam; Hokuspokus; Huckepack; Geizhals; fickfacken ꝛc.; — b. Stabreime: ſammt und ſonders; kurz und klein; gäng und gäbe; ſtill und ſtumm; hoch und heilig; friſch, fromm, fröhlich, frei; ganz und gar; nicht gehauen und nicht geſtochen; grün und gelb; frank und frei; kreuz und quer; hin und her; wild und wüſt; ſanft und ſelig; blink und blank; ſteif und ſtarr; dies und das; matt und müde; hoffen und harren; biegen oder brechen; knittern und knattern; zittern und zagen; ſiegen oder ſterben; thun und treiben; wetten und wagen; wiegen und wägen; tichten und trachten; beißen und brechen; weichen und wanken; drehen und deuten; vergeben und vergeſſen; ſingen und ſagen; wie er leibt und lebt; leben und leben laſſen; Roß und Reiter; Geld und Gut; Haus und Hof; Herz und Hand; Land und Leute; Stumpf und Stiel; Ruh' und Raſt; Leib und Leben; Stock und Stein; Wind und Wetter; Haut und Haar; Glück und Glas; Kind und Kegel; Mann und Maus; durch Dick und Dünn; bei Nacht und Nebel; an allen Ecken und Enden; Kraut und Kohl; Lenz und Liebe; Dorn und Diſtel; Wind und Wellen; Sammet und Seide; Schutz und Schirm; Topf und Tiegel; Kiſten und Kaſten; Das Warum und Weil; Wehr und Waffen; Küche und Keller; Blätter und Blüten; Schimpf und Schande; Kopf und Kragen; Wohl und Wehe; Feuer und Flammen; Gift und Galle; Tod und Teufel; Himmel und Hölle; Scham und Scheu; Donner und Doria ꝛc.; — c, Stimmreime: dann und wann; weit und breit; toll und voll; ſo und ſo; ſchlecht und recht; der und der; hüben und drüben; trotz dem und alledem; ſtumm und dumm; ſchalten und walten; langen und bangen; hegen und pflegen; leben und ſtreben; leben und weben; ſterben und verderben; lügen und trügen; gehen und ſtehen; hehlen und ſtehlen; Hülle und Fülle; Sack und Pack; Ach und Krach; Saus und Braus; Dach und Fach; Knall und Fall; Sang und Klang; Stein und Bein; Guß und Fluß; Lug und Trug; Weg und Steg; außer Rand und Band; Schritt und Tritt; Leid und Freud; Kraft und Saft; in Noth und Tod; durch Korn und Dorn; in Schluft und Kluft; das Warum und das Darum; Stock und Block; Handel und Wandel; Gut und Blut ꝛc.;

an zuſammengewachſenen Wortpaaren: Weib und Kind;

Mann und Weib; Hab und Gut; Wald und Feld; durch Mark und Bein; über Berg und Thal; hinter Schloß und Riegel; Wald und Aue; Schrot und Korn; in Ketten und Banden; mit Fug und Recht; in Reih' und Glied; Hammer und Amboß; Blut und Eisen; kurz und bündig; Brief und Siegel; Schrift und Siegel; recht und billig; lieb und werth; lieb und theuer; Gras und Kraut; Kraut und Rüben; kurz und gut; Tag und Nacht; Pfeil und Bogen; Wall und Graben; Hinz und Kunz; Bomben und Granaten; Scepter und Krone; Stand und Wesen; über Hals und Kopf; rund und klar; Milch und Blut; Hohn und Spott; sengen und brennen; sich räuspern und spucken; wenden und drehen; dies und jenes; ein und aus; nicht aus noch ein; Grund und Boden; Leyer und Schwert; Sturm und Drang; in Hut und Pflege; in Fleisch und Blut; hoch und theuer (versichern); in Pflicht und Treue (nehmen); bei Heller und Pfennig ꝛc.

Diese Erscheinungen unserer Muttersprache sind ein so wesentliches Stück für die Beherrschung, für die freie, an sich befriedigende Handhabung derselben, daß sie nicht versäumt werden sollten. Aber sie entziehen sich wenigstens so weit aller systematischen Behandlung, daß lectionsmäßig immer nur einzelne inhaltverwandte Gruppen sich verwerthen lassen, daß sie im allgemeinen hingenommen werden müssen wo die Gelegenheit sie darbeut. Perlen wollen aufgehoben sein, wo die Woge des nimmer rastenden Meeres sie ans Ufer spült.

Endlich gehört auch die Frage nach den der Poesie an sich eigenthümlichen Schönheitsbedingungen, die Frage nach Versmaß und Reim hierher. Diese werden in der Volksschule unbedingt ausschließlich am vorliegenden Gedicht, also wie sie sich der augenblicklichen Anschauung darbieten, zu erörtern sein. Wenn ich auch selber einige Lehrsätze über Versmaß und Reim vorgeschlagen habe, so will ich sie doch ausnahmslos, wie schon Seite 94 gesagt, gelegentlich gewonnen sehen, um der Wirkung der poetischen Schönheit willen.

Bei diesen Betrachtungen, welche das unerschöpflich reiche Gebiet der Einzelschönheiten unserer Sprache nur obenhin andeuten können, lasse ich's bewenden; es scheint mir genug gesagt, um zu erweisen, weshalb ich den Gelegenheitsunterricht für vorzüglich geeignet halte, die Schüler der Volksschule in die Schönheit unsrer Sprache einzuführen.

d, Der Gelegenheitsunterricht ist besonders fruchtbar für die Reinhaltung der Sprache von Auswüchsen.

Sicher liegt es der Schule ob, so viel an ihr ist zu streben, daß ihre Schüler die Muttersprache rein besitzen, daß also Auswüchse, welche aus dem Dialect, aus der Nachäffung von fremden Sprachen, aus allerhand individuellen Gebrechen der Einzelnen stammen können, abgewiesen oder wieder ausgemerzt werden, wo sie schon Wurzel gefaßt haben. In ein System lassen sich solche Auswüchse einmal nicht bringen, und lassen sich demgemäß auch nicht systematisch behandeln; man muß sie fassen, wo sie sich ans Tageslicht wagen.

Stammen solche Auswüchse aus dem Dialect, so gilt es, diesen aus ihm selber zu erklären und also in seinem Ausdruck der Sache zu rechtfertigen, dann aber den Dialectausdruck in den hochdeutsch richtigen überzuführen, bei welchem Verfahren keineswegs der Dialect als etwas untergeordnetes der Verachtung anheimzufallen oder preisgegeben zu werden braucht. Im Gegentheil ist ja der Dialect, in welchem nun einmal die große Masse des Volkes seine Sprache spricht, schafft und weiterbildet, ein ewig sprudelnder Quell der Erfrischung und Erneuerung der Schriftsprache, wenn auch seine Weiterbildung großentheils in geheimnißvollem Dunkel vor sich geht, da er keine unmittelbar aus ihm selbst entspringende Literatur besitzt, abgesehen von den wenigen Bitzius, Hebel, Hermann Schmid, Holtei, Fritz Reuter, Klaus Groth ꝛc., und da deshalb die Gebildeten des Volkes meist wenig sich um selbigen Vorgang kümmern. — Plattdeutsch ist der Ausdruck: „Min Vader sin Hoot" vollkommen richtig, denn der Dialect bildet den Genitiv: „Mins Vaders Hoot" nicht, sondern ersetzt ihn durch das Possessivpronom. Direct ins Hochdeutsche übersetzt entsteht nun aber der fehlerhafte Ausdruck: „Mein Vater sein Hut," oder wohl gar: „Meinen" oder: „Meinem Vater sein Hut," — und der muß ausgemerzt werden. Einige andre Beispiele von Dialectauswüchsen im Hochdeutschen bei uns in Oldenburg sind: Er gieng bei und aß (he gung bi un eet); — ich bin angefangen zu essen (ik bün anfungn to eeten); — todt bleiben für: sterben; — ein zu-er Wagen für: geschlossener, gedeckter Wagen; — mach die Thür zu für: schließ die Thür; — man zu! (man to!) für: nur vorwärts! — ein loses Glas ('n los Glas) für: ein leeres Glas; — leppsch laufen für: durchgehen (von Pferden: löppsch lopen, Tautologie, da löppsch = löpisch geneigt zum Durchgehen bedeutet); — ich gehe nach Stadt (ik gah na Stadt); — er ist nach dem Herrn Pastor (gegangen) (he is na'n Herr P'stor); er wohnt

auf der Langenſtraße (he waant upp'e Langenstrat); geh ſitzen (gah sitten) für den einfachen Imperativ: ſetze dich! — kurz reißen (kört riten) für: entzwei reißen; kurz ſchmeißen (kört smiten) für: entzwei werfen (plattdeutſch auch: twei smiten, wo das Wort: twei mit dem hochdeutſchen „entzwei" — aus: in zwei (Stücke) in bezug zu ſetzen iſt); — das läßt ſchön (dat lett moje) für: das ſieht ſchön aus ꝛc.

Unnöthige Fremdwörter kommen den Schülern der Volksſchule wohl ſeltener über die Zunge, aber ganz bleiben ſie nicht aus. Was brauchen wir „Viſite" für Beſuch, „viſitieren" für unterſuchen oder durchſuchen, „Portier" für Pförtner, „Portière" für Vorhang. „Enveloppe" für Hülle, „en vogue ſein" für im Umlauf ſein „Eau de Cologne" für Kölniſch Waſſer, partout (geſprochen meiſt: pötú oder gar: p'tu) für durchaus oder überall, „Entree" für Vorzimmer, „Entree" für Eintrittsgeld (in dieſem Sinne wird das Fremdwort bei uns am häufigſten gebraucht), „Souterrain" für Unterſtock, „Parterre" für Ebenerde, „Etage" für Oberſtock, „brillant" für glänzend, „amüſieren" für kurzweilen, „Premier-" und „Secondlentnant" für Ober- und Unterleutnant (den „Leutnant" nämlich zugeſtanden)? ꝛc. ꝛc.

Hier ſchließen ſich fremdländiſche Redensarten und Ausdrucksweiſen an, namentlich Gallicismen, als: ich habe ihn begegnet (je l'ai rencontré): ich ließ ihm den Brief leſen (je lui fis lire la lettre); ich habe kalt (j'ai froid); es macht kalt (il fait froid); den Kaffee lieben ſtatt gern trinken (aimer le café); zufrieden von was (content de quelque chose); von was (ſtatt: wovon) lebt er? (de quoi vit-il?); nur der erſte Schritt koſtet [was], für: nur der Anfang iſt ſchwer (il n'y a que le premier pas qui coûte); wofür nehmen Sie mich? für: wofür ſehen Sie mich an? (pour qui me prenez-vous?); ich liebe mehr den Wein als das Bier, für: ich trinke lieber ꝛc. (j'aime mieux le vin que la bière); eine Sache aufs Tapet bringen, für: zur Sprache bringen, eigentlich etwa: auftiſchen, da tapis auch Tiſchdecke bedeuten kann (mettre une affaire sur le tapis); ſich auf etwas auskennen, für: ſich auf etwas verſtehen (se connaître en qu. ch.); ſich nicht mehr kennen, für: außer ſich ſein (ne se connaître plus) ꝛc.

Eine große Menge von Auswüchſen an unſerer Mutterſprache entſpringt endlich aus unverſchämter Eigenwilligkeit, aus alberner Originalitätshaſcherei, aus fauler Gewöhnung,

und ſolche ſollten mit allen Mitteln der Strenge, mit ſchärfſter Lauge des Spottes, wo der Inhalt ſolchen zuläßt, behandelt werden. Was ſoll man ſagen zu der albernen Auslaſſung des Subjects in ſo häufig vorkommenden kaufmänniſchen Schriftſtücken, als: Heute empfieng eine Partie Heringe, oder: Friſch angekommen empfehle beſten Lebertran; — zu dem nachläſſigen Annoncenſtil: Geſtern verſchied unſer guter Sohn, Vater, Bruder und Oheim N. N. Die trauernde Mutter, Kinder, Schweſtern und Neffen, (wo des Gegenſtandes wegen zwar nicht Spott, aber wohl entſchiedener Tadel am Platze iſt); — zu der originalitätsſüchtigen, aber auf keine Weiſe zu rechtfertigenden Weglaſſung des Reflexivpronoms beim Reflexivum „erinnern": Ich erinnere (ſtatt: erinnere mich), daß ich dich geſtern hätte beſuchen ſollen, oder zu der eben ſo zu charakteriſierenden Nichttrennung des Verbs „anerkennen": Wir anerkennen die gründliche Inbetrachtnahme (!) dieſes Umſtandes; — zu der komiſchen, aber in Wahrheit ſinnloſen Verſtärkung des „gern" durch „liebend": liebend gern; — zu einfachen Nachläſſigkeiten, als: Eine königliche Geſandtſchaft, wenn doch nur die Geſandtſchaft eines Königs, nicht eine mit dem Glanze eines Königs, alſo königgleich auftretende Geſandtſchaft gemeint iſt: ein ſtädtiſches Gebäude, wenn das Attribut nichts bezeichnen ſoll als ein in der Stadt ſtehendes Gebäude; buchhändleriſche Ausſtattung; beklagtiſcher Anwalt; zahnärztliche Anzeige; väterliche Leiche; winterliche Vergnügungen ꝛc., Nachläſſigkeiten, weil die Endſilben lich und iſch jede ihre beſondere Bedeutung haben. — Aufs ſchärfſte zu rügen iſt z. B. auch, wenn Zeitungen das Declinieren, einerlei ob nur in einzelnen Fällen, als entbehrlich anzuſehen beginnen. Die Weſerzeitung z. B. ſchreibt 1873 Nr. 9589 Abendausgabe Spalte 2 Zeile 4 v. o.: „Unrichtig iſt, was der Bericht des „Vaterland" von den Urſachen ꝛc. ſagt." Einige Zeilen vorher hat dieſelbe Correſpondenz: „des franzöſiſchen Journals „La France"; weshalb hilft ſie ſich in jener Anführung, wenn ſie den Namen der Zeitung nicht declinieren will, nicht mit derſelben Wendung: „der Bericht der Wiener Zeitung „Vaterland"? — Das iſt zu umſtändlich! — Zugeſtanden! Nun, ſo decliniere man den Namen der Zeitung; ein Zeitungsname iſt nicht edler als ein Mannesname, der doch decliniert wird. Durch Nachläſſigkeiten (oder was es ſonſt ſein mag,) wie: „des Vaterland" kann in den Leſern der Zeitung das Sprachgewiſſen nur abgeſtumpft werden, wenn es ſich nicht in vollem,

klarem Bewußtſein dagegen aufbäumt. Und nothwendig iſt es doch grade nicht, daß unſre fleetierende Sprache ſich zur monoſillabiſchen, nicht fleetierenden Sprache zurückbildet.

Wer nur aufmerkt, findet derlei Unarten und Ungehörigkeiten, wie man ſie im Munde von Leuten, die ein Urtheil haben könnten und ſollten, dreiſt nennen darf, mehr als wünſchenswerth; wie ſolche bei Gelegenheit — auch in der Schule — auftreten, müſſen ſie bei Gelegenheit corrigiert werden.

Um dieſem von mir befürworteten Gelegenheitsunterricht die größtmögliche Ausnutzung, ja, erſt recht eigentlich die Frucht für die Schüler zu ſichern, kann recht wohl der Sammeltrieb der Jugend ins Intereſſe gezogen werden. Wenn es der Schule gelingt, ihn auf die Bahn der Sprachentwicklung zu lenken, ſo wird ſie nicht zu befürchten brauchen, daß er da einmal überwuchern möchte ins Uebermaß, wie das bei andern Richtungen dieſes Triebes ſo leicht angeht, die unedleren menſchlichen Neigungen ausbildend und ſtärkend. Das Sammeln von Spracherſcheinungen wird immer nur reine Freude an der Sprache fördern können, und dies um ſo mehr, je kräftiger die Selbſtthätigkeit der Jugend dabei wirkſam wird. Man laſſe die Schüler ein Heft anlegen, etwa betitelt: Sammlung von Spracherſcheinungen, oder irgend wie anders, in welches einzutragen ſein würde, was alles nach und nach beim Sprechen, Leſen und Schreiben der Schule als beſonders bemerkenswerthes gefunden wird. Die Sammlung müßte von vornherein geordnet ſein, ſo daß die Eintragungen je unter beſtimmte Gruppen gebracht werden können, als: Synonymen; Wörter die in bildlichem Sinne gebraucht werden; Sprichwörter; Sprichwörtliche Redensarten; Sinn- und Wahlſprüche; Ellipſen; Etymologien; Symboliſches; Perſonificationen; Mundart; Wechſel der Bedeutung von Wörtern; Wörter mit doppeltem Geſchlecht; Wortfamilien; Stimmreime; Stabreime; Zuſammengewachſene Wortpaare; Anzuerkennende — verwerfliche Fremdwörter; Ungerechtfertigte fremdſprachige Ausdrucksweiſen; Erklärung von Eigennamen; Berufsausdrücke ꝛc. ꝛc. Zwar fordert die Vorbereitung einer ſolchen Sammlung ſeitens der Schule eine Vorarbeit, um die Rubra derſelben zunächſt aufzuſtellen und durch vorläufig zu gebende oder zu ſuchende Beiſpiele zu einigem vorbereitenden Verſtändniß zu bringen. Iſt aber ſolch ein Sammeln erſt dem Kinde lieb und werth gemacht, ſo muß

es die Sprachentwicklung ganz außerordentlich unterstützen, das Selbstfinden anregen und fördern, und die Freude am Nachdenken über die Muttersprache stärken und erhöhen. Denn die offenen Fächer der Sammlung laden zur Füllung ein; diese wird aber nicht auf dem Präsentierteller dargeboten, sondern will in Selbstthätigkeit gesucht sein. Und wenn manchesmal, ja, wohl gar in der Regel der Lehrer dran hülfe, so würde es darum doch nicht minder dem Schüler ein Schatzkästlein unsrer Muttersprache sein und bleiben; denn was darin eingetragen wird, das wird immer mehr oder weniger die Frische des Erlebnisses an sich behalten, wodurch es gefunden, wovon es eine Frucht ist.

Ich habe meine Anschauungen betreffs desjenigen, was die Schule für die Sprachentwicklung thun kann und soll, entwickelt. Möchte mir gelungen sein, den Leser zu überzeugen:

1) daß der erste Anschauungsunterrichtscursus wieder ein wahrer Sprachanschauungsunterricht werden muß;
2) daß der weitere Anschauungsunterricht seine Aufgaben trennen, und, wie er einerseits zum realistischen Unterricht aufsteigt, so anderseits anschaulich und direct die Sprachentwicklung fördern soll;
3) daß die Grammatik nicht die Sprache, sondern als System der Sprachgestaltungsgesetze nur Hülfsmittel ist, Sprache verstehen, und verständlich für die Mitmenschen darstellen zu lernen, und daß die Grammatik diesem Range gemäß auf das möglichst knappe Maß zurückzuführen ist;
4) daß die Bereicherung der knapp bemessenen grammatischen Lehrsätze mit lebensvollem und lebenswerthem Inhalt der Benutzung von Gelegenheit, wo und wie sie sich bietet, mit vollem Vertrauen überlassen werden darf.

Es stehen nun aber der Schule noch besondere Hülfsmittel für den Sprachunterricht zu gebote, und die sind jetzt der Besprechung zu unterziehen.

III. Die besondereu, der Sprachentwicklung direct dienstbaren Unterrichtsmittel der Volksschule.

Die ganze Schule soll es sein; dafür ist unsre Volksschule die volksthümliche Anstalt. So wie aber einerseits besondrer Unter-

richt in der Mutterſprache dennoch von niemand als unnöthig bezeichnet wird, und ich denſelben nur in der einen Richtung beſchränkt wünſche, um der andern mehr Raum zu verſchaffen, ſo beſitzt anderſeits die Schule neben ihrer Geſammtwirkſamkeit für die Mutterſprache noch ihre beſonderen Mittel, welche beſtimmt ſind, die Wirkſamkeit des eigentlichen Sprachunterrichts ſowie des geſammten Schullebens in bezug auf die Mutterſprache direct zu unterſtützen, zu verſtärken und zu vervollſtändigen. Dieſe beſondern Mittel bedürfen der Beſprechung aus den bislang aufgeſtellten Geſichtspunkten. Sie ſind: Uebung im mündlichen Vortrage, Uebung im ſchriftlichen Vortrage, und das Schullesebuch. Vollſtändige Lehrgänge in oder mit dieſen dreien kann ich mir hier nicht zur Aufgabe machen; ich will aber die Anforderungen begründen, welche im allgemeinen an dieſelben zu ſtellen ſein mögen, und darzuſtellen verſuchen, welche Art Förderung ſie der Sprachentwicklung zu leiſten vermögen. So habe ich hier je an ſeiner Stelle von Orthographie, von Interpunction, von Verslehre zu reden, welche ich oben pag. 93 u. f. auf die Uebungen im mündlichen und ſchriftlichen Vortrage wie auf die Lectüre vertröſtet habe.

1. Uebung in mündlichem Vortrage.

Um der Sprachentwicklung willen, um der harmoniſchen allgemeinen Menſchenentwicklung wie um der praktiſchen Bedeutſamkeit der Sache willen ſollte die Uebung in zuſammenhangendem mündlichen Vortrage einen hervorragenden Platz im Sprachunterricht einnehmen. Thut ſie das? Ich befürchte — zu wenig. Herſagen von Auswendiggelerntem, — Declamation — findet ſich wohl überall; frei Erzählen kommt in der Regel nur im Bibelunterricht vor, wo es auf der Elementarſtufe regelmäßig auch im weſentlichen, wenn auch nicht durchaus, nur Herſagen bleibt; endlich gibt auch der Geſchichtsunterricht vielfach Veranlaſſung zu freiem Vortrage bei den Repetitionen. Aber es iſt ein weſentlich andres Ding, frei vortragen zu laſſen um die Gewißheit zu erlangen, ob der Stoff des Vortrages richtig gefaßt iſt und feſtſitzt, — oder frei vortragen zu üben ſich ſelbſt und der Sprache zum Zweck. Bibel- und Geſchichtsunterricht geben aus dieſem Geſichtspunkte nur in untergeordnetem Grade Gelegenheit zu freiem Vortrage; oder vielmehr ſie laſſen ſolchen freien Vortrag, wie ich ihn meine, nicht zu, da ſie im Vortrage ſtrenge Stoffkritik fordern müſſen, weil der Stoff ſich nicht beliebig geſtalten darf im Kopfe des Schülers. Natürlich erachte ich ſolche Vorträge

keineswegs allen Nutzens für Sprachbildung baar; was ich aber fordere, ist direct um ihrer selbst und um der Sprachentwicklung der Schüler willen angestellte Vortragsübung.

Zunächst aber ist hier am Platze, einen Punkt betreffs alles Sprechens und Vortragens der Schüler zu beleuchten, der nach mehr als einer Seite hin von Bedeutung ist, das ist die Gewöhnung an reine und scharf articulierte Aussprache. Verschwommene Aussprache der Vocale, Verschleifung der Consonanten, Verschlucken von tonlosen Silben, namentlich von Endsilben, sind gewiß weit häßlicher anzuhören als das Gegentheil, wenn auch das entgegengesetzte Extrem wiederum häßlich wird, ja gradezu albern klingen kann. Es hat leicht jede Gegend des Vaterlandes in bezug auf jene Aussprachemängel ihre Besonderheiten, aus dem Dialect stammend, die eben deshalb nicht so leicht ganz fortzuschaffen sind; aber um des Wohlklanges unsrer schönen klangreichen Sprache willen soll die Schule an der Aussprache arbeiten nach allen Kräften. Thut sie das, so wirkt sie dadurch zugleich fördernd nach andrer Richtung. Die orthographische Regel: Schreib wie du sprichst, ist zwar nur halb, oder nicht mal halb wahr; aber das wird mir niemand bestreiten, daß eine Menge von orthographischen Verstößen vorzugsweise daher stammen, daß nicht scharf lautrichtig gesprochen wird. Können — kennen, Geläute — Leute, Heer — her, Bund — bunt, Pfähle — Fehle, erhält — erhellt, schallt — schalt, Amt — ahnt, ꝛc. sind einige Beispiele dazu. Unermüdliche Uebung lautrichtigen Sprechens nach jeder Richtung gewöhnt die Schüler, weil der Lehrer zu dem Zweck vorsprechen, oder vorsprechen lassen muß, an sorgfältiges Zuhören, eine indirecte Förderung der Sprachentwicklung, aber gewiß nicht eine geringfügige. Dieſterweg fordert die Gewöhnung an solches Zuhören mit allem Nachdruck zum besten der Orthographie. Denn hört das Kind wirklich sorgfältig zu, so schärft sich sein Ohr, daß es nach und nach auch seinere Unterschiede, wie oben schallt — schalt ꝛc., auffaßt und selber solche in der eignen Sprache macht, ein directer Gewinn für die Orthographie in nicht wenigen Fällen. Ebenso aber gewöhnt es sich hörend an die grammatisch richtige Sprache des Lehrers, und antwortet bald nicht mehr auf die richtige Frage desselben: Wen sahest Du? — unrichtig: Ich sah ihm. Gewiß, wo durch unnachsichtige Forderung reiner und articulierter Aussprache die Schüler an wahrhaftes Hören auf den Lehrer gewöhnt werden, da ist eine Quelle ortho-

graphiſcher und grammatiſcher Fehler abgegraben, wenigſtens ſtark geſchwächt.

Dies angewöhnte ſorgfältige genaue Hören auf die Sprache des Lehrers hat aber auch die bedeutendſten Erfolge in bezug auf die ſyntaktiſche Klärung des Sprachgefühls im Schüler. Hildebrand beruft ſich ja ſchon darauf, daß die Schüler, wo ſie unter ſich ihre eignen Streitigkeiten ꝛc. beſprechen, eine Vollendung der Syntax wie der Betonung verrathen, welche ſie in der Claſſe ſelten zeigen. Sind aber nicht wir Lehrer immer voll und ganz in unſrer Sache, in dem was wir den Schülern zu ſagen haben? Da iſt dann in unſrer Sprache doch ganz gewiß Syntax und Betonung ein wirkliches Muſter für unſre Zuhörer, und muß nothwendig von größtem Einfluſſe auf deren Sprache ſein, wenn ſie wirklich zuzuhören gewöhnt ſind. Oder gibt es noch viele Schulen mit Singſangton beim Sprechen und Leſen? Dann — hat freilich der Lehrer wahrſcheinlich ſelbſt in der Claſſe nicht eine natürliche Sprechweiſe, ſpricht in der Claſſe anders als in der Unterhaltung mit ſeinesgleichen, muß alſo zuerſt ſich ſelbſt in die Schule nehmen, damit er ſodann auch das Muſter für die Schüler werde.

Was nun die Vortragsübung an ſich betrifft, ſo muß, bevor freier Vortrag zur Beſprechung gelangt, zunächſt der Vortrag von Auswendig-gelerntem beſprochen werden. Letzterer iſt einmal eine Vorſtufe für jenen, und wird und muß ja aber anderſeits die ganze Schule hindurch gepflegt werden.

Vortrag von Auswendig-gelerntem.

Nichts ſoll zum Auswendiglernen aufgegeben werden, das nicht vorher dem Schüler zum Verſtändniß gebracht iſt. Daher iſt Sorgfalt nothwendig bei der Auswahl des Stoffes; er darf niemals zu weit über die Faſſungskraft des Schülers hinausgreifen. Nicht zu weit —, weil die Schulclaſſe nach ihrem Durchſchnitt zu meſſen iſt, und alſo immer ein Theil der Schüler unter demſelben ſtehen wird; weil anderſeits aber auch eine gewiſſe Weite gelaſſen werden darf, ſofern behauptet werden mag, daß grade echt werthvolle Memorierſtoffe derart ſind, daß ſie doch niemals werden erſchöpft werden können, vielmehr dem, der ſich liebevoll immer von neuem in ſie verſenkt, immer neue Schätze aufſchließen. Aber gewiſſe Grenzen gibt es allerdings bei der Auswahl von Memorierſtoff im Gegenſtand

desselben, in der ausgesprochenen Grundanschauung, in der Art seiner Behandlung, ja auch natürlich schon in der sprachlichen Darstellung, welche alle nicht ungestraft außer acht gelassen werden.

Sodann soll, ehe zum Auswendiglernen aufgegeben wird, der Inhalt zum Verständniß gebracht sein. Zu dem Zwecke müssen Stoff, Behandlung und Darstellung je nach ihrer Art und nach der Reife der Schüler diesen vertraut gemacht werden. Das wird, wenn richtig gewählt war, z. B. ein schönes Gedicht nicht nothwendig verderben; im Gegentheil, wenn es selbst mit Tact geschieht, also nicht ängstlich minutiöse Zerpflückung, oder übergewissenhafte Begriffsjagd, oder schillernd verzückte Salbaderei wird, kann es nur die Freude an der Aufgabe erhöhen. Unverstandenes aber auswendig lernen lassen, ohne daß entweder die Möglichkeit des Verstehens vorliegt oder doch angebahnt wird, das ziemt der Schule unsrer Zeit nicht. Die Redensart vom „Schatz fürs Leben", — „der sich vielleicht später einmal von selber aufschließt," richtet sich in seiner Bodenlosigkeit selber.

Ebenso soll endlich die Vortragsweise fest eingeübt sein, begründet auf dem Verständniß, ehe memoriert wird. Einmal falsch oder auch geschmacklos memoriert — ist leicht für alle Zeit der Genuß an einem schönen Gedicht ꝛc. gestört, von der Störung der allgemeinen geistigen Förderung durch dasselbe zu schweigen. Zu behüten ist die Vortragsweise namentlich vor theatralischem Pathos und vor declamatorischer Zuspitzung; solches läßt sich leicht in die Jugend hineinbringen und streut dann dem gedankenlosen Haufen Sand in die Augen: aber in den bei weitem meisten Fällen übt es das Kind bloß einfach im Selbstbetrug, indem es Stimmungs- und Empfindungsgegensätze darzustellen sich bewußt wird, ohne daß es diese Gegensätze selber in sich erlebt; und ebenso zerstört es im Kinde die ihm angemessene Auffassung des Gelernten, welche allein ihm geistigen Gewinn bringen, und allein durch zwar wohl richtigen, aber immer durchaus maßvollen Vortrag dargestellt werden kann. — In solcher Weise behandelt wird dieser Theil der Schularbeit in jeder Richtung die Aufgabe des Sprachunterrichts unterstützen, sonst nicht.

Freier Vortrag.

Freier Vortrag soll das Kind, soviel irgend möglich, veranlassen, seinen geistigen Zustand zu offenbaren, und damit dem Lehrer eine

ausgezeichnete Gelegenheit bieten, seinen Schüler kennen zu lernen und ihn grade da zu fassen, wo er seine Schwäche zeigt. Das muß vorzugsweise deshalb besonders wirksam sein, weil der Schüler, unmittelbar in seiner Unvollkommenheit an Begriff wie an Gestaltung desselben erfaßt, sich beider nun erst recht selber bewußt wird und um so fröhlicher die Berichtigung seiner Begriffe und der Darstellung derselben an und in sich selber erlebt. Es ist annähernd der Hildebrandsche Fall, wo der Lehrer gleich das Interesse am Gegenstand erfaßt und in die grammatische oder sonstige sprachliche Erörterung hinüberzieht; jedoch nur annähernd, sofern auch der frischeste, so ungeniert als möglich gedachte freie Vortrag des Schülers vor dem Lehrer und vor den zuhörenden Mitschülern nicht dasselbe ist, als der völlig uncontrolierte Discurs auf dem Spielplatz, den Hildebrand im Auge hat.

Freier Vortrag soll in der Volksschule meiner Meinung nach ausschließlich Erzählung sein, wenigstens nur ausnahmsweise bei den vorgeschrittensten Schülern auch andre Vortragsarten umfassen.

Das sogenannte Wiedererzählen von biblischer und andrer Geschichte dient naturgemäß, wie schon gesagt, wesentlich der Einübung der geschichtlichen Data durch die so gestaltete Repetition, und ist also Vortragsübung nur nebenbei. Auf den unteren Schulstufen kann aber freies Erzählen allerdings nur unmittelbare Nachbildung sein; der Lehrer erzählt vor und die Kinder erzählen danach so wie sie können. Soll da denn die Uebung eine rechte Sprachübung sein, so darf ein Auswendiglernen der vorerzählten Form nicht zum Zweck der Vorerzählung und eben sowenig zum Zweck der Reproduction seitens der Schüler gesetzt werden, wenn auch der erzählende Schüler oft genug ganz von selber das Muster reproducieren wird. Wie eben der Schüler das Vorerzählte aufgefaßt hat, je nach dem Grade seines Begriffsreichthums und seiner Begriffsschärfe; wie er das Aufgefaßte darzustellen an und für sich fähig ist —: das soll die Erzählung des Schülers möglichst unverfälscht an den Tag bringen, nicht damit dann bloß eine unbedingte, mustergültige Form an die Stelle der mehr oder weniger unvollkommnen Darstellung gesetzt wird, sondern — was mehr ist — damit der Schüler aus ihm selber heraus wachse, indem der Lehrer ihm persönlich und unmittelbar in seine Seele greift, und ihn emporhebt an den Hebeln die der Schüler selbst darbietet.

Auf den verschiedenen Stufen der Schule wird der Stoff solcher Erzählübung im wesentlichen nur nach seiner größeren oder geringeren Schwierigkeit an sich, so wie nach seinem Umfang ein verschiedener sein; Fabel, Märchen, Sage und Erzählung werden auf allen Stufen mit einander wechseln können, nur auch hier nichts in usum delphini zurechtgemachtes. Hey, Güll, Lessing; der Brüder Grimm Hausmärchen; Beckers Erzählungen aus der alten Welt, Bäßlers deutsche Heldengeschichten; Stöbers, Jacobs, Ferdinand Schmidts Erzählungen nenne ich als Quellen für solche Stoffe. Die Vorbereitung zur Erzählübung auf den unteren Stufen wird richtigerweise wirkliches Vorerzählen sein; bei, den Schülern entsprechender Wahl des Stoffes wird nach geringer Erörterung etwaiger einzelner Schwierigkeiten in der Materie des Stoffes es möglich werden, daß am folgenden Tage die Schüler einen ziemlich eignen Vortrag machen können. Auf den oder einen folgenden Tag verlege ich die Reproduction des Vorerzählten deshalb, damit auch hier schon die mögliche Freiheit der Nacherzählung erreicht werde, insofern dann das Muster der Vorerzählung den Schüler nicht mehr so ganz unbedingt beherrscht, als wenn die Nacherzählung sogleich auf dasselbe folgt. Auf der höhern Stufe habe ich verschieden verfahren. Ich habe Erzählungen aus dem Lesebuch aufgegeben, habe die Schüler angeleitet sich dieselben bei gemeinschaftlichen Gängen einander vorzuerzählen, wie sie es können, um dann nach solcher eignen Vorbereitung in der Classe vorzutragen. Ich habe selbst Erzählungen vorgelesen, deren Materie den Kindern neu war, habe nur die nothwendigsten sachlichen Erörterungen eingeflochten, und dann nach Zeit den Vortrag derselben gefordert, wo dann beinah mit Nothwendigkeit die Erzählung im Kopfe des Schülers ihre eigenartige Gestalt angenommen haben muß, da er sie nur einmal gehört und das Buch ihm nicht zu gebote stand. Für diesen Zweck habe ich für meine Person den Stöber gern, der mit einer gewissen behaglichen Breite erzählt, was zunächst im Schüler Ausscheidungsprocesse hervorruft und dadurch Neugestaltungsprocesse anbahnt. Ich habe für diese Uebung auch aufgegeben, aus Balladen des Lesebuchs den Erzählungsinhalt auszuscheiden und vorzutragen. Historische Anekdoten, welche für die eigentliche Geschichtslection zu weit ins einzelne streifen, sind mir auch willkommen. Wo eine Schülerbibliothek vorhanden ist, wüßte ich dieselbe kaum anders wahrhaft nutzbar zu machen, als indem die Schüler angehalten werden, von

dem was sie gelesen mitzutheilen, was sie dann auch besser als alles andere nöthigen würde mit Sinn und Verstand zu lesen, und nicht sich anzugewöhnen, nur mit möglichster Hast ein Buch bis zum Schlußpunkt durchzupeitschen. Ich wechsele mit solcher Art und Weise, lasse beim Vortrage möglichst Freiheit, achte auf die Anordnung der Erzählung im großen und ganzen, und lasse in bezug darauf wie auf die Einzelheiten die zuhörende Classe Correctur üben. Eine Schülerbibliothek habe ich für meine Oberclasse angeschafft nach Anleitung des Jugendschriftenverzeichnisses des Berliner pädagogischen Vereins, Berlin, Ferd. Geelhaars Buchhandlung. Ich gebe die Bücher den Schülern mit und wenn sie daraus vortragen sollen, lasse ich mir eine schriftliche Vorbereitung auf solchen Vortrag geben Diese schriftliche Vorbereitung nöthigt die Schüler, das was sie aus dem Buche vortragen wollen, tüchtig selbst zu verarbeiten, und da sie dabei nicht gar leicht fremde Hülfe haben können, kommt ihnen um so eher zum Bewußtsein, was ihnen in ihrem Buche unklar bleibt. Seitdem werde ich weit häufiger als das sonst geschah um Aufklärungen angegangen — und das schätze ich wieder für nicht geringen Gewinn.

Weshalb ich dem erzählenden Vortrag durchaus den Vorzug geben zu sollen glaube, dürfte kaum nöthig sein auseinanderzusetzen. Es ist die vergleichsweise Leichtigkeit, mit der man sich in ihm bewegt; es ist die sichrere Herrschaft über den Stoff solchen Vortrags, die schon da ist, wenn auch manches einzelne von demselben dem Schüler entgangen ist, — bei der Beschreibung ist das in dem Maße nicht der Fall; es ist die größere Lebhaftigkeit, mit welcher die ganze Classe schon um des Stoffes willen an der Geistesarbeit des vortragenden Mitschülers thätigen Antheil nimmt; es ist endlich das minder bekümmerte Sichgehenlassen des Schülers beim Erzählen, welches nothwendig ist um der nächsten Zwecke der Vortragsübung willen, und welches bewirkt wird durch das Wohlgefühl der Beherrschung des Stoffes. Wiedergeben des Inhalts von Lectionen, z. B. Beschreibungen von Naturkörpern, ꝛc. wird sich meist gewissenhaft oder ängstlich an die Musterform der Lection halten, und demnach eine Vortragsübung in meinem Sinn nicht sein; freie Beschreibung aber dürfte meist über die Reife unsrer Schuljugend hinausgreifen, da sie regelmäßig einen Begriffsvorrath von ganz specifischer Art voraussetzt, den bei der Entwicklungsstufe eines Schülers der Volksschule allein der directe Unterricht zu geben pflegt.

Die Uebung in freiem Vortrage muß unbedingt in ausgezeichnetem Maße die nächsten Zwecke des Sprachunterrichts fördern, und namentlich Luſt und Liebe erwecken an ſprachlichem Wiſſen und Können. Denn die geſprochene Sprache iſt unbedingt der erſte und immerfort der beſte Sprachlehrmeiſter, wie ſie durchaus in Verbindung mit Betonung und Geberde die feinſte, geiſtigſte Darlegung alles Geiſtesgeſchöpfes iſt und bleibt. Betreffs der Stoffauswahl für die obere Stufe der Volksſchule iſt es ſodann hier beſonders am Platz, vaterländiſche Stoffe zu Gegenſtänden der Uebung zu machen, vaterländiſche Sage, Heldenſage und Geſchichte, wenn auch ſtofflich betrachtet nur zur Erweiterung des knapp zu bemeſſenden Materials für den eigentlichen Geſchichtsunterricht.

2. Uebung in ſchriftlichem Gedankenausdruck.

Sie kann in der Schule überhaupt erſt dann auftreten, nachdem gewiſſe Vorbedingungen erfüllt ſind; namentlich ſetzt ſie zunächſt einen gewiſſen Grad von Schreibfertigkeit voraus. Ihr eigentlicher Höhenpunkt, völlig freie, ſelbſtändige Production wird anderſeits für die Volksſchule unerreichbar bleiben, und ſo wird ſie ſich durchaus mit der Reproduction fremden Gedankenſtoffes begnügen müſſen, und zufrieden ſein, wenn in möglichſt freier Darſtellung gegebenen Stoffes das irgend Erreichbare, oder wenigſtens etwas erträgliches erreicht wird. Durch Abſchreiben, Aufſchreiben von aus dem Buch Auswendig-gelerntem, Dictat, Aufſchreiben von nach dem Gehör Auswendiggelerntem hindurch, iſt aber ſobald als möglich zu jener Stufe der freieren Darſtellung hinanzuſtreben, weil erſt auf dieſer Stufe die ſchriftlichen Arbeiten im Sinn meiner Ausführungen für die Sprachentwicklung ſo recht fruchtbar werden, indem erſt dann, wenn den Schülern größere Freiheit der Darſtellung gewährt wird, dieſelben mit eigenem Werk hervortreten, und wir Lehrer nun nicht mehr weſentlich unſer eigenes Product, nur mehr oder minder verunſtaltet bei der Wiedergabe ſeitens der Schüler, ſondern mehr und mehr die Schüler ſelber zu corrigieren bekommen. Allerdings kann dieſe Stufe überfrüht werden; wenn aber tüchtiger Sprachanſchauungsunterricht und fleißige mündliche Erzählung ſie haben vorbereiten helfen, ſo vertraue ich, daß man im allgemeinen weit früher, als das vielleicht für zuläſſig angenommen wird, die Schülerfeder, ſoweit das eben überhaupt als zuläſſig bezeichnet iſt, wird freigeben können.

Die Klage über geringe Leiſtungen in betreff des ſchriftlichen

Gedankenausdrucks ist ziemlich verbreitet. Wenn man klagt auf grund der Geringfügigkeit der Leistungen, wie man sie in mehr oder weniger Schulen findet, so mag die Klage gerechtfertigt sein; ich kenne auch Schulen, wo wenig erreicht wird. Wer aber klagt über die geringen Erfolge seiner eignen Schule, der beweist damit meines Erachtens eines von diesen zweien: entweder ist ihm nicht klar, was geleistet werden kann und soll, und wie er's anzufangen hat; oder es gebricht ihm an der nöthigen Pflichttreue —: die Arbeit am schriftlichen Gedankenausdruck der Schüler gehört unbestreitbar zu den aufreibendsten, die größeste Entsagung fordernden Arbeiten des Lehrers. Wer dagegen beides sich nicht vorzuwerfen braucht, der klagt nicht über seine Erfolge. Nicht als ob damit bestimmte Erfolge gesichert wären, sondern weil man ja doch nicht Frucht lesen kann von noch nicht entwickelten Bäumen. Es ist das Capitel von der nun einmal begrenzten Leistungsfähigkeit der Volksschule. Wie viel Dinge sind es denn, in denen die Volksschule mehr kann als Grundlegen, als Weiterentwicklung anbahnen? Ob die Entwicklung fortschreitet, ob auf dem gelegten Grund baufälliges Gerümpel oder ein stattlicher Bau sich erheben wird, darauf hat ja die Volksschule an sich keinen Einfluß. Weshalb sollte da der schriftliche Ausdruck der Gedanken nothwendig vollendet werden müssen? Trösten wir uns also, wenn wir uns bestreben die möglichst zweckmäßige Uebung darin ausfindig zu machen, und wenn wir nicht erlahmen in unsrer Arbeit, welche diese Uebung uns auferlegt! Klagen entnervt, frischer Muth verbürgt Erfolge. Wir fragen also: Wie sollen die Uebungen im schriftlichen Gedankenausdruck eingerichtet werden? und wie sollen die schriftlichen Arbeiten der Schüler benutzt werden, damit sie der Sprachentwicklung möglichst förderlich werden?

Einrichtung der Uebung im schriftlichen Gedankenausdruck.

Eine Sprache schreiben ist etwas anderes als sie sprechen. Beides hat seine Gesetze, und die Gesetze der Schreibung entwickeln sich vielfach übereinstimmend mit denen der Lautgestaltung der Sprache. Aber ein wesentlicher Unterschied beruht darin, daß die hörbaren Wortklänge, so gesetzmäßig sie sich im Laufe der Zeit umgestalten, dennoch fast ohne in ihrer Umgestaltung der Menge bewußt zu werden ihren Weg der Entwicklung machen, während die sichtbaren Wortbilder — schon ihres bleibenden Charakters wegen — so zähe an der einmal vor-

Digitized by Google

handenen Form festhalten, daß sie einestheils der Entwicklung der gesprochenen Sprache oft genug gar langsam und spät nachhinken, daß sie anderntheils diese sogar in ihrer Entwicklung aufzuhalten im stande sind. Daher sehen denn die Regeln der Schreibung oft genug danach aus, als widerstritten sie gradezu den Gesetzen der Lautgestaltung. Das gesprochene Wort wirkt dazu als ein untheilbares Ganzes, während die Aufgabe es zu schreiben diejenige in sich schließt, es in seine Klangelemente zu zerlegen. Die wechselseitige Einwirkung dieser Klangelemente auf ihre Umgestaltung aber ist eine Materie, auf deren Erörterung, ihrer Feinheit wegen, die Volksschule niemals die Gesetze der Schreibung wird begründen können, und deshalb wird die Orthographie, einzelne Fälle abgerechnet, für den Volksschulzögling immer als etwas willkürliches erscheinen, das einfach gelernt werden muß, ohne überall begriffen werden zu können. Das heißt: Die Schriftsprache ist für den Volksschüler sehr wesentlich Sache der Gewöhnung, und erst auf der oberen Stufe wird es möglich, für manche Regeln eine Einsicht oder auch nur eine Ahnung ihrer Begründung zu geben. Gewöhnung an die richtige schriftliche Form der Sprache ist die erste Aufgabe der schriftlichen Uebung, und erst wenn in dieser Richtung ein gewisses Ziel erreicht ist, wird verständigerweise die schriftliche Uebung einen freieren Charakter erhalten.

Wie nun schon oben dringend empfohlen ist, durch Forderung reiner und articulierter Sprache ein möglichst aufmerksames Hören auf die für das Kind musterhafte Sprache des Lehrers zu pflegen, ist dem entsprechend hier — mit Gräfe — nichts dringender zu empfehlen, als mit der größtmöglichen Sorgfalt von der ersten Leseübung an, welche ja die erste Beschäftigung mit geschriebener Sprache ist, genaues, kein Element des Wortbildes verfäumendes Sehen zu pflegen. Der erste Leseunterricht kann darin sündigen, wenn er zu bald Wortreihen der Fibel einübt, — dann prägt der kleine Schüler sich das einzelne Wort bald nach seiner Stelle in der Reihe, bald nach einem einzelnen Element (Buchstaben), bald nach einer in die Augen fallenden Buchstabengruppe desselben ꝛc. ein, und er gewöhnt sich, über die übrigen Elemente hinwegzusehen, besitzt also ein unvollkommnes Bild vom Wort, und lernt sich damit zu begnügen, da es in den meisten Fällen ihm genügend scheint, das Wort, wo es ihm wieder vorkommt, auch wieder zu erkennen; — wenn er Lautverbindungen als selbständige übt, die keinen Sinn haben, als: ba be

bi bo bu ꝛc., welche deswegen weder in der geſprochenen noch in der geſchriebenen Sprache eine Stelle haben, — der Abcſchütz gewöhnt ſich dadurch an gedankenloſes Betrachten der Wortbilder, und das kann wieder das gewiſſenhafte Leſen nicht fördern. Langſames Vorgehen, und ſinnloſe Lautverbindungen nur als Beſtandtheile von ſinnvollen Wortbildern üben, halte ich für unumgängliche Pflicht des erſten Leſeunterrichtes, wenn er den in Rede ſtehenden Uebungen vorarbeiten will; der weitere Leſeunterricht muß ebenſo die äußerſte Sorgfalt und Accurateſſe, ſowie die größte Vorſicht anwenden, um das Sehen zu üben, denn das Sehen begründet die Schrift, wie das Hören die Sprache.

Iſt nun ein gewiſſer Grad von Leſefertigkeit erreicht, und dazu die Schrift ſo weit genügend geübt, ſo beginne man mit den ſchriftlichen Uebungen in der Mutterſprache.

I. Stufe. Abſchreiben aus dem Leſebuch und Aufſchreiben aus dem Kopfe von Leſeſtücken, die zuerſt ſorgfältig leſen geübt und danach memoriert ſind, ſind für mich die erſten Uebungen in ſchriftlicher Darſtellung der Sprache. Iſt die Leſeübung richtiger Art geweſen, ſo kann mit allem Fug völlig correcte Schrift gefordert reſp. erzielt werden. Aber ſtrenge Conſequenz gegen dennoch ſich zeigende Nachläſſigkeit iſt von vornherein noth, alſo genaue Correctur ſeitens des Lehrers; wie man auf der erſten Stufe der Uebung den Schüler gewöhnt, ſo hat man ihn leicht durch die ganze weitere Schule, entweder ſorglos oder gewiſſenhaft.

II. Stufe. Die bisherigen Uebungen nach vorliegenden Wortbildern gehen über in Uebung der Reproduction von Wortbildern, die nach dem Gehör aufgefaßt ſind. Dictat und Aufſchreiben von nach dem Gehör Auswendig-gelerntem, alſo namentlich auch von Aufſätzen, welche nach Stoff und Form in der Claſſe vollſtändig feſtgeſtellt ſind, lehren das Kind, das gehörte Wortbild ſchriftlich darzuſtellen, wie umgekehrt die Leſeübung das geſehene Wortbild in ein hörbares umſetzt. Die in dieſen Uebungen etwa erreichten Erfolge ſind das Reſultat der Sorgfalt im Sehen und Hören. Das Dictatſchreiben kann gewiſſe Capitel der Orthographie üben, welche der Einſicht der Schüler unverſchloſſen ſind: die Umlautung (a in ä, Blatt — Blätter, Baum — Bäumchen ꝛc.), die Dehnung und Kürzung der Vocale (durch Verdopplung des Vocals: a, e, o; durch e, h; durch Verdopplung des Conſonanten ꝛc.), die gleich oder ähnlich klingenden Laute, ſowohl Vocale als Conſonanten (ſchenken — ſchänken, Heide —

Kaiſer, Vetter — fetter, — Ephen, ꝛc.), die Silbentrennung, die — crux magistri — Großſchreibung der Subſtantive ꝛc., und kann auch Grammatik üben (dictiert: der Hund — bellen, geſchrieben: der Hund bellt; dictiert: du — ſchreiben, geſchrieben: du ſchreibſt; der Duft — die Roſe, geſchrieben: der Duft der Roſe; dictiert: Ich — ſitzen — an — das Pult, geſchrieben: Ich ſitze an dem Pult ꝛc.).

III. Stufe. Die Dictierübung fortzuſetzen kann nur empfohlen werden; es gibt ſchwierigere, aber für die höhere Stufe wieder durchſichtige Capitel der Orthographie, welche der Uebung bedürfen, als: Unterſcheidung gleichlautender Wörter, Einfluß der Abſtammung auf die Schreibweiſe, gewiſſe Dehnungszeichen, z. B. das h in lahm oder thun, Noth, Ruthe ꝛc., das e in den fremdſprachigen Verben auf ieren, die Auslaſſung von Vocalen (Apoſtroph), die Schreibung der S-Laute, die Fremdwörter, die Eigennamen, der Gebrauch der großen Anfangsbuchſtaben überhaupt ꝛc. ꝛc., und ſo auch derartige Capitel der Grammatik. Es komme aber hinzu der ſog. deutſche Aufſatz, mit gegebenem Stoff in ſteigender Freiheit der Darſtellung. Der Stoff ſoll den Schülern der Volksſchule durchaus immer gegeben werden, anfangs auch auf dieſer Stufe noch in der muſtergültigen Form, wie etwa gewünſcht werden muß, daß er reproduciert werde, aber ohne Zwang, daß er genau in der gegebenen Form wiedergebracht wird. Nach und nach, würde ich vorſchlagen, verwiſcht der Lehrer ſelbſt, nachdem er muſtergültig vorgetragen, die gar zu genaue Erinnerung an die vorgetragene Form durch eine Beſprechung des Stoffes, welche andre Darſtellung und andre Ausdrücke und Ausdrucksweiſen neben die vom Lehrer urſprünglich gebrauchten ſetzt, und bahnt ſolcherweiſe eine größere Freiheit der Darſtellung ſeitens der Schüler an. Endlich gibt der Lehrer den Stoff des Aufſatzes in Form einer Dispoſition, oder als mehr oder weniger nackte Angabe der Data, welche der Schüler verarbeiten ſoll, und läßt die Darſtellung frei, vorbehältlich immer der Erörterung ſolcher Fälle, in denen vorausgeſehen wird, daß der Stoff etwa beſondre Schwierigkeiten der Darſtellung bedingt. Ueber das hinaus hat dieſe Stufe ſich noch mit den ſogenannten Geſchäftsaufſätzen zu befaſſen, mit Uebung im Schreiben von Rechnungen, Quittungen, Scheinen aller Art, von Briefen ꝛc. Alle dieſe Dinge verlangen die Beobachtung von gewiſſen, conventionell beſtimmten Formen, welche

die Schule einerseits leicht gibt und übt, (Briefschreiben dann aber auch mit Convertieren und Adressieren,) anderseits eben deshalb um so eher ihren Schülern schuldig sein mag.

Als Stoff für die schriftlichen Arbeiten empfehle ich, soweit es sich um die Stufen der nach und nach freier werdenden Darstellung handelt, die Erzählung, aus denselben Gründen, welche ich oben angeführt habe für ihre Benutzung zur Uebung im freien Vortrage. Diese Gründe werden hier noch verstärkt durch die der schriftlichen Darstellung eigenthümlichen Schwierigkeiten, namentlich durch den Umstand, daß die Hand nicht Schritt hält mit der Entwicklung der Gedanken. Von der Fabel aber bis zur historischen Darstellung bietet sich ein solcher Reichthum von Aufgaben, daß die Schule niemals verlegen zu sein braucht um Stoffe von jederlei Grad der Schwierigkeit, und die Art und Weise der Mittheilung des Stoffes für diese Aufgaben, von der vollständigen mustergültigen Vorerzählung mit sofortiger mündlicher Nacherzählung seitens der Schüler zum Zweck der festen Einübung der Darstellungsform vor der Niederschrift, bis zur bloßen Aufstellung einer Disposition zum Aufsatz unter Voraussetzung der Bekanntschaft mit dem Stoff aus dem Geschichtsunterricht, aus der Lectüre ꝛc. her, ergibt eine Vervielfältigung der Stufenleiter, welche die Zahl schulmäßiger Aufgaben ins unerschöpfliche steigert. Die Zweckmäßigkeit von Beschreibungen namentlich möchte ich für die schriftlichen Uebungen bezweifeln, wenigstens sobald größere Freiheit der Darstellung angestrebt werden soll; so lange Stoff und Form bündig eingeübt werden vor dem Niederschreiben, mag man sie passieren lassen. Als Gegenstand freierer Darstellung wird die Beschreibung meistens, wie man zugeben wird, entweder erschrecklich öde und dürr, indem sie sich ängstlich an den immer verhältnißmäßig knapp gegebenen Stoff hält, und sich nicht über das gegebene Maß desselben hinauswagt, oder verworren und unklar ausfallen, weil der Schüler den Stoff nicht beherrscht, demselben gegenüber nicht frei ist, nicht im stande ist, ordnend und wo es nöthig ist beschneidend oder erweiternd frei mit ihm zu schalten.

Benutzung der schriftlichen Arbeiten im Interesse der Sprachentwicklung.

Die schriftlichen Arbeiten sind

1. die directe Grundlage für den anschaulichen Unterricht in Orthographie uud Interpunction. Das

Dictat kann für beide Zwecke unmittelbar eingerichtet werden, und Abschreiben so wie Aufschreiben von aus dem Buch Auswendig-gelerntem ist direct Wiedergabe der dem Auge eingeprägten richtigen Schriftform. Trotz aller sorgfältigen directen Uebung, trotz aller Uebung im gewissenhaften Sehen und Hören, wovon oben die Rede gewesen, kommen aber, sobald bloß Gehörtes aufgeschrieben, oder sobald weiterhin frei dargestellt werden soll, Verstöße vor. Da gilt es Correctur durch den Lehrer, Erörterung des Verstoßes mit dem Schüler, Feststellung eines Grundsatzes, wenn die Reife des Schülers in Beziehung auf den gegebenen speciellen Fall das gestattet, und Einübung der richtigen Gestaltung. Wie solchergestalt die schriftliche Arbeit für die orthographische Besprechung die Anschauungsgrundlage bildet, so auch für die Befestigung der Einsicht in die Gliederung des Gedankens in Sätze, in Haupt- und Nebensätze, in die Formung von Frage-, Ausrufs-, Wunsch- und Befehlssätzen, welche sichtbar dargestellt wird durch die Interpunction. Meine oben aufgestellten 5 Lehrsätze über Interpunction können und sollen meines Erachtens sich aus der dahin gerichteten Besprechung der schriftlichen Arbeiten ergeben, und haben in der eignen Arbeit des Schülers die natürliche anschauliche Grundlage.

2. Die schriftlichen Arbeiten, namentlich auf der Stufe der freieren Darstellung, sind in ausgezeichneter Weise Grundlage für den von mir oben erörterten Gelegenheitsunterricht.

Der Schwerpunkt für die Benutzung der Uebung im schriftlichen Gedankenausdruck für die Sprachentwicklung, sowohl nach der Seite der Logik als der der Grammatik, liegt nach meiner Ueberzeugung nicht in der Häufung dieser Uebung, auch nicht in der Hauscorrectur des Lehrers, sondern vielmehr in der mündlichen Erörterung derselben in der Classe. Natürlich will ich nicht etwa empfehlen, recht wenig schriftlich arbeiten zu lassen; nur daß es nicht vorzugsweise die Masse der Uebung thut, ist meine Meinung. Das Maß ist zu bestimmen nach der Möglichkeit der für genügend zu erachtenden Besprechung, also danach, daß auch Zeit zu letzterer in genügendem Maße bleibt. Auch betreffs der Ausdehnung der einzelnen Arbeiten bin ich der Ansicht, daß kürzere Arbeiten mehr nützen als längere, wenn auch selbstredend der höheren Stufe mehr zugemuthet werden darf als der niederen; bei kürzerer Arbeit ist im allgemeinen bei Kindern eher ein Aushalten des Interesses an der Arbeit bis

ans Ende vorauszuſetzen als bei längerer. Ebenſo will ich natürlich die Hauscorrectur des Lehrers nicht überflüſſig erklären; ſie iſt im Gegentheil unbedingt erforderlich und kann nimmer zu ſorgfältig, zu ſtreng ausgeführt werden. Ich halte ſie aber in vieler Beziehung für faſt verlorene Mühe, *wenn nicht* die mündliche Erörterung des Corrigierten in der Claſſe ihr zur ſeite tritt. Daß wir wirklich durchaus zuverläſſig correct ſprechende und ſchreibende Schüler aus der Volksſchule entlaſſen können, iſt unbeſtreitbar ein höchſt ſeltener Fall, auch — ſo viel es die Schule angeht — inſofern faſt ein Ding der Unmöglichkeit, als die Schule nun einmal außer ſtande iſt, alles dazu nothwendige Einzelwiſſen zu geben. *Was* aber die Schule thun *kann* und deshalb nach allen Kräften *ſoll*, iſt: Nachdenken im Schüler zuwege bringen, ihn daran gewöhnen, ihm Luſt daran einflößen. Wo der Schüler nicht die richtige Form, den richtigen Ausdruck getroffen hat, — der Lehrer ſieht es bei der Correctur, — da hat er's nicht gewußt, da hat er nicht nachgedacht. Oder wenn er doch nachgedacht hatte, — und Schülernachdenken bringt ſicherlich nicht immer das richtige Reſultat, wie das auch bei uns Erwachſenen nicht immer geſchieht; — da iſt er nicht auf die rechte Spur gerathen. Was wäre alſo neben der Correctur wichtiger, als an dem durch dieſelbe gegebenen Fingerzeig den Schüler *auf die richtige Bahn des Nachdenkens in bezug auf den vorliegenden Verſtoß zu leiten*? Oder *will* man wirklich nicht ſo ehrlich ſein zuzugeben, daß es nun einmal nicht möglich iſt, für alle möglichen Fälle des Zweifels zum voraus die richtigen Löſungen auswendig lernen zu laſſen? *Nachdenken lehren* — das kann die Schule, wenn ſie will, je nach Maßgabe der angeborenen Fähigkeiten der Schüler. *Nachdenken lehren* iſt deshalb die Hauptaufgabe der Schule, auch bei Behandlung der ſchriftlichen Arbeiten der Schüler, und da thut es ſich nicht einfach mit Correctur derſelben, ſondern Beſprechung iſt noth, ſo eingehend wie der Rahmen der Schularbeit es geſtattet. — Fehlerfrei geforderte Reinſchrift der corrigierten Arbeit, ſpecielle Correcturarbeit des Schülers ꝛc. dünken mich ohne ſolche Beſprechung von ſo geringer Bedeutung, — wenn auch immerhin an ſich betrachtet nicht gänzlich ohne allen Nutzen, — daß ich faſt mich berechtigt achten möchte, Correctur ohne ein genügendes Maß von Gelegenheit zu mündlicher Verwerthung derſelben in meinem Sinne für Sclavenarbeit zu erklären. Unbedingt aber erkläre ich es für abſolut berechtigt, wenn wir Lehrer

im Hinblick auf grade dieſe Arbeit unterſuchen, wie weit ſie durch Erfolge aufgewogen wird. Uebermaß von Correctur ohne Ueberzeugung daß ſie wirklich was nutzt, — das iſt es, was ich ſo eben Sclavenarbeit heiße. Ich weiß ſehr wohl, daß man mir dieſen Ausſpruch verketzern kann; aber ich behaupte, daß allein der Miethling unter uns ihn in ſeiner Praxis mißbrauchen wird.

Das weſentliche Moment der ſchriftlichen Arbeit liegt in dem Umſtande, daß, je ſelbſtändiger der Schüler arbeitet, er deſto gewiſſer alle Begriffsunklarheit, alle Unbeholfenheit, alle Fehlerhaftigkeit des Ausdrucks verrathen wird, darinnen er noch befangen iſt. Da haben wir dann ja grade die erwünſchteſte Gelegenheit, ihn aus ſeinem Begriffsvorrath, aus ſeiner Begriffsunklarheit, aus ſeiner mangelhaften Darſtellungsfähigkeit heraus emporheben. Durch bloße Correctur im Heft des Schülers geſchieht das noch nicht, auch noch nicht durch das bloße Sagen: Das muß nicht ſo, ſondern ſo heißen; die Erörterung allein kann das bewirken, und ſie nützt dann dem einzelnen betreffenden Schüler nicht allein, ſondern der ganzen Claſſe, welche erſt durch die Erörterung in das Intereſſe des gegebenen Falles hineingezogen werden kann. Maß kann und ſoll auch dieſe Erörterung halten. Aber wenn der Schüler nun z. B. geſchrieben hat: Da gab der Doctor ihn noch ein Pulver, und da war's aus mit ihm, — wie viel nützt da die Correctur des ihn, und das Sagen: Es muß heißen: Der Doctor gab ihm ein Pulver, wenn nicht an die Elemente des Begriffs geben erinnert wird, welcher Begriff ſofort undenkbar iſt ohne etwas das gegeben wird und ohne eine Perſon oder als Perſon behandelte Sache, welche nimmt, und wenn nicht zur Befruchtung der Erörterung an die verwandten Begriffe ſchenken, bringen, reichen, herlangen, ſchicken, ſenden ꝛc., erinnert wird? — Oder der Schüler hat geſchrieben: Als er in dem Schlafzimmer kam. Zwingt mich da nicht unweigerlich zur Erörterung des Falles gleich der Umſtand, daß ich auf zwiefache Weiſe corrigieren kann, entweder: in das Schlafzimmer kam, oder: in dem Schlafzimmer ankam? Der Unterſchied der Begriffe kommen und ankommen iſt gar zu augenfällig der Grund der verſchiedenen Rection, kommen als ein Verb, das eine Bewegung nach einem Ziele bezeichnet, ankommen als ein Verb, welches das Ziel als bereits erreicht vorausſetzt, alſo ein Schon-vorhandenſein an einem Orte, nämlich am Ziele, ausdrückt. Wieder nützt da die bloße Correctur nicht, da man nur auf eine Weiſe corrigieren wird, entweder den

Casus oder das Verb, also immer eine zweite richtige Correctur möglich bleibt. Die Parallelen zu diesem Falle bieten sich dann auch von selber: setzen, sitzen; — legen, liegen; — stellen, stehen ꝛc. — Ein wahres Kreuz für uns Lehrer ist z. B. die Verwechselung des Artikels und Pronoms das mit der Conjunction daß. Was kann da das ausdauerndste Corrigieren nützen, wenn die Schüler nicht angeleitet werden über den Begriffsinhalt und Begriffswerth der Sätze, welche mit das oder daß eingeleitet werden, nachzudenken, um nach und nach zu lernen, daß Subjectsätze (Es begab sich, daß ꝛc.) und Objectsätze (Verzeiht, daß ich Euch unterbreche; — Er gebärdet sich (so), daß ꝛc.; — Ich erkannte ihn daran, daß er stammelte; — Da setzt ihn der Graf auf sein ritterlich Pferd, daß er labe den Kranken ꝛc.; — Die Hoffnung, daß er genese ꝛc.; — Er schlug, daß weit der Wald erklang ꝛc.; — Ich bin zu müde, als daß ich gehen möchte ꝛc. ꝛc.) mit daß eingeleitet werden, während das Pronom das Attributsätze einleitet, und der Artikel das an sich dem geringsten Nachdenken ohne weiters sich zu erkennen gibt.

Ueberfüllung der Classe macht nun zwar unmöglich, alle Arbeiten aller Schüler einzeln durchzusprechen, und ein volles Aequivalent dafür ist weder die Besprechung eines Theiles der Arbeit aus allen Arbeiten der Classe, noch die Besprechung ganzer Arbeiten eines Theiles der Schüler, wechselnd nach einem dem Lehrer bewußten Turnus; aber das Bessere würde auch hier der Feind des Guten sein, wenn man diese Aushülfsmittel ihrer Mangelhaftigkeit wegen deshalb verwerfen wollte, weil man das eigentlich nothwendige oder wenigstens wünschenswerthe nicht haben kann. Auch wird, mag die Besprechung nun so oder so eingerichtet werden, immer der Lehrer durch seine Correctur aller Arbeiten in stand gesetzt sein, bei Erörterung der einen Arbeit mehrere oder alle andern mit dahinein zu ziehen. Endlich kann man auch die corrigierten Arbeiten den Schülern zurückgeben mit der Aufgabe, darüber nachzudenken, weshalb in ihren Arbeiten dies so und jenes so corrigiert sein mag, und danach die Schüler die Resultate ihres Nachdenkens mittheilen lassen zu gemeinschaftlicher Prüfung.

Freiere Arbeit der Schüler ergibt unter Umständen größere Correcturlast für den Lehrer. Die scheut aber kein rechter Schulmann; die Fruchtbarkeit der Erörterung für die Sprachentwicklung der Schüler, die Steigerung ihrer Lust an sprachlichen Erörterungen, und

damit ihrer Freude an der Mutterſprache verſüßt ſie, iſt volle Vergeltung für die Arbeit.

3. Das Schul-Leſebuch.

Einer der wichtigſten Factoren der Sprachentwicklung durch die Schule iſt von der Elementar- bis zur Oberclaſſe hinauf das Leſebuch, namentlich ſobald die Sprachentwicklung von dem Geſichtspunkt aus betrachtet wird, daß ſie im Dienſt der Förderung nationaler Bildung ſteht. Eine Arbeit über die Einrichtung des Sprachunterrichts kann die Frage nach dem Leſebuch nicht umgehen, und muß beſtimmte Stellung nehmen zu den augenſcheinlich noch offnen Fragen: Wie muß das Leſebuch eingerichtet ſein? und: Wie ſoll es benutzt werden?

Wie iſt das Schul-Leſebuch einzurichten?

Zunächſt glaube ich die Beantwortung dieſer Frage auf das Oberclaſſenleſebuch einſchränken zu dürfen. Die eigentliche Fibel iſt doch ausſchließlich nach den methodiſchen Grundſätzen einzurichten, welche auf naturgemäße Weiſe die raſcheſte Gewinnung der erſten Leſefertigkeit verbürgen; ſeien dieſe Grundſätze welche ſie wollen — ich bin längſt zufrieden, wenn die nun einmal befolgten Grundſätze ſchnell die Fertigkeit des Leſens bringen, und wenn es nur nicht ſo geſchieht, daß die fernere Sprachentwicklung dadurch mit Nothwendigkeit Hemmniß erfahren muß. Leſen — und ſo auch Schreiben — ſind an ſich nur Fertigkeiten, die ſich auf die Reproduction der geſchriebenen Sprache beziehen; was von der erſten Grundlegung für dieſe Fertigkeiten weſentlich in die Sprachentwicklung einſchlägt, darüber habe ich meine Anſicht ſchon oben pag. 154 angedeutet. Sobald das Leſebuch wirklichen Leſeſtoff bietet, alſo ſo weit ſie das thut — ſchon die Fibel, gewiß aber das Mittelclaſſenleſebuch, — muß es denſelben Grundſätzen folgen wie das Oberclaſſenleſebuch, nur modificiert nach dem Reifegrade der Schüler.

Von allen Fragen betreffs Einrichtung des Leſebuchs iſt die einſchneidendſte die: ob Realbuch oder Chreſtomathie, und die Frage hängt außerdem ſo eng mit dem von mir entwickelten Gedankengange zuſammen, daß ich ſie ſchon deshalb nicht unbeſprochen laſſen könnte. Die Beſprechung der Frage iſt aber um ſo nothwendiger, als noch immer die Schulbehörden, welche uns die Schulbücher beſtimmen, ſich vorzugsweiſe für das Realbuch zu intereſſieren ſcheinen, während die Frage, nach der Verſchiedenartigkeit der Aeußerungen über

dieſelbe ſeitens gewichtiger pädagogiſcher Stimmen zu urtheilen, mindeſtens eine offne Frage iſt. Die Bedeutſamkeit eines Schulbuchs nun ruht in ſeiner Wirkſamkeit an der ihm eigenthümlichen Aufgabe. Das Leſebuch ſoll dem Unterricht in der Mutterſprache dienen. Es entſteht die Frage: Wie wird es das am vollkommenſten thun, ſo weit das von ſeiner Einrichtung abhängt? Das weſentliche der Einrichtung des Leſebuchs iſt aber ſein Inhalt.

Das Realleſebuch.

Das Realleſebuch will nicht bloß Leſebuch ſein, ſondern zugleich direct dem Unterricht in den Realien dienen. Gewiß ſind in bezug auf den allgemeinen wie auf den ſprachlichen Werth ihrer Leſeſtücke nicht alle Realleſebücher gleich zu achten; aber einer großen Gefahr und einer Reihe von daraus entſpringenden Fehlern ſind alle unterworfen. Niemand kann zween Herren dienen; ich bin der Anſicht, daß das Leſebuch das auch nicht ungeſtraft verſucht.

Die Gefahr für das Realleſebuch ruht in der eigenartigen Natur der realiſtiſchen Diſciplinen, welche es vertreten will. Dieſe Diſciplinen ſetzen — freilich mehr oder weniger — doch aber alle einen gewiſſen Grad von Geiſtesreife bei ihren Schülern voraus, wenn ihre ſprachlichen Darſtellungen für dieſelben mehr leiſten wollen als die bloße, nackte Mittheilung der elementaren Facta und Data der Wiſſenſchaft. Im allgemeinen haben wir darin, wenn auch nicht völlig zutreffend, den Unterſchied zwiſchen der echt wiſſenſchaftlichen Bearbeitung der Diſciplin „für gebildete Leſer“ und dem „Schul-Lehrbuch“ der Diſciplin, z. B. zwiſchen Brehms illuſtriertem Thierleben und den Leunisſchen Lehrbüchern der Zoologie ꝛc. Wenn es nun gewiß iſt, daß der Realunterricht einen wahrhaft veredelnden, erziehenden Einfluß erſt in dem Maße haben kann, als die Elemente zu Geſammtanſchauungen auf dem Niveau leitender Grundprincipien erhoben werden können, ſo gehören die Elemente der realiſtiſchen Diſciplinen entweder — je nach dem Weſen der Diſciplin — in den Elementarunterricht, und ſind dann auch fürs Elementarleſebuch zuläſſig, weil auf dieſer Schulſtufe noch das bloße Wiſſen der Thatſachen an ſich erfreut und befriedigt, oder ſie gehören in höhere Schulſtufen, und dann ausſchließlich in den directen Unterricht, wenn z. B. die Phyſik für die beiden letzten Schuljahre in den Lehrplan eintritt, und nun auf dieſer höhern Stufe der Reife der Schüler die Elemente derſelben angelegt werden

müssen, welche — gelesen — entsetzlich unfruchtbar bleiben, aber durch das unmittelbare Gespräch in der Physiklection je nach der Individualität der Schüler, je nach dem Gange des Gesprächs, je nach der Art der Anschauungsmittel, des Experiments, unausgesetzt den Hinweis auf das allgemeine Gesetz, welches zu finden ist und auch gefunden wird, in sich enthalten, und solcherart wieder auf die ihnen eigenthümliche Art den Schüler durch Selbstthat und Selbstfinden heben. Specifisch elementare Darstellungen gehören demnach in den unmittelbaren Unterricht, weil der je nach den Umständen zugeben und nachlassen kann, und sind zulässig höchstens fürs Elementarlesebuch. Sollte eingeworfen werden, daß auch das Oberclassenlesebuch gestatte zuzugeben und abzulassen, so wird man doch auch sofort zugeben müssen, daß dann die Leselection nothwendig z. B. eine Naturgeschichtslection werden muß.

Realistische Abhandlungen könnten nun für die oberen Stufen der Schule ein erhöhtes Interesse zu wecken versuchen durch Häufung des Details in minutiöser Zersplitterung der Elemente, und es gibt Real-Lesebücher, welche so verfahren. Das ist aber ganz verkehrt; feinere Detail des Wissens gehört dem Fachgelehrten an, und so interessant diesem die detaillierte Auseinandersetzung sein kann, so wenig wird dieselbe an und für sich das Interesse unsrer Schüler erregen.

Erheben sich aber solche Abhandlungen über das Niveau der stilisierten Lehrbuchabschnitte; wollen sie das allgemeine geistige Interesse „gebildeter Leser" befriedigen, — so beginnt für das Schullesebuch die Schwierigkeit der Auswahl, nicht wegen der Masse etwa von derartigen Abhandlungen, sondern im Gegentheil wegen der Armuth an denselben. Bald sind sie äußerlich schon zu umfangreich; bald setzen sie zu viel voraus; bald gefallen sie sich in geistreichem Abspringen vom Hundertsten auf das Tausendste; bald ist der Stil zu schwerfällig bald zu blühend; — genug, wirklich schulmäßige Abhandlungen, d. h. solche, die nicht zu hoch und nicht zu seicht, dabei verständig und verständlich geschrieben sind, finden sich nicht zu häufig. Liefert jedoch ein Autor solche Monographien, so glaubt man dann oft wieder, das Lesebuch nicht mit denselben füllen zu sollen, weil der Autor vielleicht nur einen Zweig, oder gar nur eine Specialität der Disciplin bearbeitet hat, die übrigen Disciplinen aber auch berücksichtigt werden wollen.

Dieſer letztere Umſtand birgt nun die Gefahr, denn er drängt den Autor des Realleſebuchs, ſich um des Syſtems willen verleiten zu laſſen zur Aufnahme von Abhandlungen, welche in Darſtellung und Behandlung untergeordneter Art ſind, oder Gegenſtände, für welche er keine paſſende Originaldarſtellung findet, für das Schulbuch zu „bearbeiten", oder bearbeiten zu laſſen. Wenn ſolche Bearbeitungen aus einer Feder ſich häufen, ſo liegt die Gefahr der Monotonie nahe, namentlich wenn der Autor des Buches nicht auf eine ausgezeichnete Darſtellungsgabe trifft; übernehmen dagegen mehrere ſolche Bearbeitungen, ſo droht die Gefahr, daß Stilarten von größerer oder geringerer Unvollkommenheit buntſcheckig durcheinander gewürfelt erſcheinen. Wird dabei nach werthvollen Originalen gearbeitet, ſo mögen ſolche Gefahren von minderer Bedeutung ſein; das Original kann den Stil des Bearbeiters erziehen, nämlich beflügeln und adeln, auch zügeln und bändigen. Wenn aber ſolche Bearbeitungen nichts als ſtiliſierte Lehrbuchabſchnitte ſind —: ich kenne ſolche, gearbeitet nach Dieſterweg, Voigt, Daniel, Roon ꝛc. (Geographie); nach Weber, Volger, Andrä, Stacke ꝛc. (Geſchichte); nach Leunis, Lüben, Schönke, Dieffenbach, Kaup ꝛc. (Naturgeſchichte) ꝛc., — ſo iſt jene Gefahr um ſo größer, je weniger der Bearbeiter ſelber die genügende Fachkunde beſitzt, da er dann in dem ihm grade vorliegenden Stoff gefangen bleibt, — je weniger der Bearbeiter als durchgebildeter Stiliſt gelten kann, da ihm dann die größere oder geringere Sprödigkeit des Stoffes ſeinen Ausdruck in Feſſeln ſchlägt.

Als gradezu fehlerhaft, als Verſündigung wider die Beſtimmung des Schulleſebuchs als eines ſolchen, muß ich nun bezeichnen, wenn ſogenannte „Abriſſe" oder „kurze Ueberſichten" über ganze Diſciplinen oder Zweige derſelben ins Leſebuch Eingang finden. Sie können unmöglich die Friſche der greifbaren Realität haben, müſſen nothwendig überwältigen bei der Maſſenhaftigkeit obendrein nur angedeuteten Stoffes und deshalb abſtumpfen, müſſen nothwendig ins unbeſtimmte und ſchrankenloſe ſich verlieren, da ſie auf individuelles Leben und Sein nicht eingehen können, wenigſtens müſſen ſie auf Schüler, denen die Specialitäten nicht völlig vertraut ſind, — und wo wäre das mit Sicherheit vorauszuſetzen, — den Eindruck des Nebelhaften machen. Man ſage doch, was ein Schüler mit einem Aufſatz anfangen ſoll, wie er mir grade in einem Realleſebuch vor Augen liegt, überſchrieben: Bodengeſtalt und Bodenhöhe. Der

Aufſatz erklärt in 57 Zeilen (freilich groß Octav, und halb Petit-Satz, 70—80 Buchſtaben per Zeile) folgende Elementarbegriffe der Geographie: Spiegel = Niveau des Meeres, abſolute Höhe, relative Höhe, Ebene, Tiefebene, Niederung, Tiefland, Hochebene, Anhöhe, Hügel, Höhe, Berg, Gipfel, Spitze, Kuppe, Fuß (des Berges), Abhang, Gebirge, Gebirgskette, Gebirgskamm, Gebirgsrücken, Gebirgsgruppe, Mittelgebirge, Hochgebirge, Rieſengebirge (als Artbezeichnung!) Gebirgsknoten, Gebirgsſtock, Thal, Schlucht, Längenthal, Querthal, Sattel, Joch, Paß, Vorgebirge, Cap, Gebirgsland, Hochland, Quelle, Bach, Fluß, Hauptfluß, Nebenfluß, Strom, Mündung, Küſtenfluß, Ufer, Bett, Stromrinne, oberer — mittlerer — unterer Lauf, Stufenländer, Gefälle, Waſſerfall, Stromenge, Stromſchnelle, Steppenfluß, Flußgebiet, Meergebiet, Waſſerſcheide, See, Quellſee, Mündungsſee, Flußſee, Steppenſee; — in Summa 66 Begriffe! Abgeſehen davon, daß unſtreitig mehrere dieſer Begriffe für die Volksſchule völlig entbehrlich ſind, andre ſich völlig genügend durch ſich ſelbſt erklären, ſobald ſie im concreten Fall im Geographieunterricht auftreten — abgeſehen davon frage ich: Was ſoll ein Schüler damit beginnen, wenn das ein Leſeſtück heißen ſoll? Und das ſoll es, obgleich mir unbegreiflicherweiſe. Solcher und ähnlicher Abhandlungen bietet dasſelbe Realleſebuch in ſeinen Abſchnitten „Aus der Geographie" 16, „Aus der Naturgeſchichte" 10, „Aus der Naturlehre" 19. Fehlen werden ſolche in keinem Realleſebuch. Oder irre ich mich? Sie ſind ein ſchwerer Fehler.

Ebenſo ſind die Tabellen und tabellariſchen Ueberſichten im Leſebuch zu verurtheilen; ſie wollen erſt recht das Ganze einer Diſciplin repräſentieren und ſind doch nun und nimmer Leſeſtoff. Das eben erwähnte Realbuch enthält unter den 255 Nummern ſeiner 5 Abſchnitte Geographie, Geſchichte, Naturgeſchichte, Naturlehre und Heimatkunde deren 32! Sie können nur einem vollſtändigen Unterricht als Grundlage dienen, oder, nachdem der Unterricht ſie verarbeitet hat, zum Memorieren oder zur Handhabe der Repetition beſtimmt ſein.

Wie weit der Realunterricht in der Volksſchule durch das Realleſebuch Förderung finden kann, das zu unterſuchen iſt hier nicht der Ort; ich bemerke nur, daß ich in dieſer Beziehung große Zweifel hege; daß ich das Realleſebuch nach dieſer Seite hin als nichts anſehen kann, denn als eine verkappte Einführung von Leitfäden in die Volksſchule; ſolche aber halte ich für die Volksſchule vom Uebel.

An diesem Orte handelt es sich um die Frage nach der Bedeutung des Realbuchs für die Sprachentwicklung.

Offenbar will das Realleſebuch zween Herren dienen, und da wird auch der Fluch des Satzes dasſelbe treffen: Es wird dem einen anhangen und den andern verachten — und darüber alſo keinem genügen, wenn es nicht conſequent den einen verachtet, wo es ihm dann aber nicht dient. Abhandlungen wie oben eine ſkizziert iſt, können durchaus die Sprachentwicklung nicht fördern, wenn nicht weit mehr erklärt wird, als bei 66 Begriffen in 57 Zeilen möglich iſt; ohne das würde an gedankenloſes Wortgeklingel gewöhnt werden, das nicht Sprache gibt ſondern tödtet. Alſo muß erklärt werden, und dies nicht allein bei der erwähnten Art von Abhandlungen, ſondern bei allen Arten von realiſtiſchen Darſtellungen; wäre auch im directen Unterricht alles vorher noch ſo ſorgfältig erklärt worden, ſo bleiben immer Schüler übrig, welche dies und das nicht gefaßt haben. Für letzteres iſt die Schule nicht unter allen Umſtänden verantwortlich; unter allen Umſtänden aber muß ſie erklären und immer wieder erklären, wo ſie zur Repetition leſen läßt, ſobald die Erklärung ſich nothwendig erweiſt. Wo bleibt aber die Leſelection, wo bleibt der Gewinn für die Sprache durch die Lectüre, wenn die Sacherklärungen ſo gehäuft werden, daß aus der Sprachlection durch die Lectüre eine vollſtändige realiſtiſche Lection werden muß?

Die Chreſtomathie.

Die Chreſtomathie iſt einfach eine Auswahl aus den edelſten Erzeugniſſen der Geſammtliteratur des Volkes, als Schulleſebuch einzig und allein beſchränkt und beſtimmt durch die Entwicklungsſtufe der Schüler, welchen es in die Hand gegeben werden ſoll. Da dieſe Auswahl demgemäß nicht nach beſtimmten, ſcharf begrenzten Kategorien lehrhaften Inhalts zu geſchehen braucht, ſo iſt die Chreſtomathie von vornherein beſſer als das Realbuch im ſtande, ſo zuſammengeſetzt zu werden, daß es dem Schüler wirklich als der für das Jugendalter paſſende Vertreter der Literatur gelten kann. Das aber ſoll grade das Leſebuch. Das iſt ſeine eigenthümliche Bedeutung für die Pflege der Mutterſprache, die ſchönſten, lieblichſten und erhebendſten Producte derſelben der Jugend vorzulegen, daß dieſe Geiſt und Herz daran nähre, und ſchöpfen lerne und zu ſchöpfen ſich freudig gewöhne an dem reichen Born des Lebens, der in unſrer Literatur quillt.

Nur ſprachlich muſtergültige, und ganz allgemein durch ihren

Gehalt an [redacted] werthvolle Darstellungen sollen in das Lesebuch Eingang finden. Für das Kind ist ja grade das Beste gut genug. Inhalt und Form des Lesestoffes sind es, wenn dieser anders vom Lehrer richtig behandelt wird, welche dem Schüler Freude am Lesen schaffen. Zu thun will das Kind haben, wo es sich interessieren soll. Das Lesebuch muß ihm also Wachsthum an Begriff und Idee wie an Gestaltung derselben, muß ihm edle, den tiefsten Grund der Menschennatur befriedigende, also echt sittliche und religiöse Antriebe bringen. Sei der reale Stoff des Lesestücks welcher er will: er muß ihm Arbeit bieten, d. h. ihm einerseits nicht zu geringes zumuthen, anderseits ihm freilich diese Arbeit auch nicht zu schwer machen durch zu große Häufung derselben, oder indem er zu weit über die Fähigkeit des Kindes hinausgreift. Sowie das Lesebuch also Gedankenarmuth, Verworrenheit und Unklarheit, überhaupt jederlei logische Unreife bei seiner Auswahl vermeidet, so hält es ebenso unbedingt alles fern, was der einfachen Natürlichkeit und der natürlichen Reinheit der Kindesseele schaden und dieselbe in falsche Bahnen ablenken könnte. Ich denke bei letzterem an den gedankenlosen und unwürdigen Byzantinismus, an die Verherrlichung der Standesunterschiede, an den Preis des Knechtssinnes ꝛc., an Auswüchse der Religiosität wie die Wundersucht der Legende, die Verkehrung des echten Gottvertrauens in abergläubisches Warten auf den lieben Gott, die Lehre von der göttlichen Strafe durch Unglück ꝛc. — was alles sich so gar oft in Lesebüchern breit macht. Ich denke dabei an die Masse von seichtem Geschwätz in so vielen Schullesebüchern, zurecht gemacht für die liebe Jugend, als welcher nur Semmel in Milch geweicht zur Nahrung tauglich wäre! Kindlich! Kindlich! — heißt der Ruf derer, die sich zum Kinde hinabkauern. Wann soll denn aber das Kind beginnen, sich „hinanzustrecken zum Manne“? Wahrlich, das Schullesebuch soll ihm darin nicht im wege stehen. Nun und nimmer soll es in usum delphini sich an unsrer Sprache, an unsrer Literatur versündigen dürfen. Eine „Sammlung des Brauchbarsten“ aus der Literatur, eine wirkliche Chrestomathie, soll das Schullesebuch sein.

Die Form des Lesestücks, die sprachliche Gestaltung seines Inhalts, soll mustergültig sein. Wer da will, kann freilich auch unsre großen Classiker, Göthe und Schiller, meistern, wie Becker und andre Grammatiker zur genüge thun; für unsre Schüler aber soll man sie auf dem Parnaß stehen lassen und sie nicht herunter pflücken.

Und so soll wo möglich das ganze Lesebuch unsrer Schuljugend als unantastbar gelten können, als etwas das nicht zum Auseinanderreißen da ist, sondern als etwas, woraus man bei jedem Nachdenken über die Art der Darstellung seiner Logik neuen Gewinn erntet für die eigne Logik und Grammatik. Wahre Pietät gegen den Autor soll gepflanzt werden, ob nicht die Probe aus seinen Werken, die das Lesebuch bietet, Lust machen möchte, mehr von denselben zu schmecken. Und dies ist nun ja neben der unerschöpflichen Fundgrube von Gelegenheit zu logischen und grammatischen Erörterungen der eine Hauptzweck des Schullesebuchs: Lust am Lesen zu schaffen. Man sage nicht, die Kinder läsen am liebsten Erzählungen, und zwar je spannender der Inhalt, desto lieber. Nein, Kinder an und für sich thun das nicht; nur ist es leider nicht unmöglich ihren Geschmack schon früh zu verderben, wie das Franz Hoffmann, Nieritz u. a. so meisterlich verstanden. Denkt man aber an den so entsetzlich oft verdorbenen Geschmack der Erwachsenen, denkt man an die Literatur der gewöhnlichen Leihbibliotheken, die allein von dem grassierenden Hunger nach Spannungslectüre lebt, so soll der Schule die Frage nach dem Lesebuch schwer aufs Herz fallen. Es kann mir nicht einfallen der Schule schuld zu geben, sie habe nicht verstanden, ihren Zöglingen das Gegengewicht gegen die Schand- und Schundliteratur aus der Schule mitzugeben; die Schule vermag einmal nicht alles. Aber wenn die Schule außer ihrem Gesammtleben noch ein besonderes Schwert gegen diese Auswüchse der Literatur — die uns nebenbei gesagt thatsächlich aus Paris und London importiert worden, — zu führen hat, so ist das Lesebuch dies Schwert, wenn es durch Inhalt und Form Lust an guter, an würdiger und geschmackvoller Lectüre, so viel an ihm ist, zu schaffen versteht. Nichts von vornherein unverständliches, aber auch nichts fades und seichtes; nichts sittlich zweifelhaftes, sondern nur das edelste und reinste der menschlichen Bestrebungen; nichts frömmlerisches, sondern nur was wahrhaft göttliches Wesen und Streben im Menschen wirken kann; — dazu nichts als von classischer und je von charakteristischer Gestaltung: das soll das Lesebuch bieten; so thut es seinerseits, was es in jener Richtung thun kann.

Der sachliche Inhalt der Lesestücke soll erst in zweiter Linie für die Auswahl in betracht kommen. Unsre Literatur ist reich, nicht allein an classischen Producten an und für sich, sondern ebenso

in der Vertretung aller wissenschaftlichen Disciplinen durch ruhmgekrönte Schriftsteller. Das Schullesebuch hat daher, wenn es eine Chrestomathie aus unsrer gesammten Schriftstellerei sein soll, alle Disciplinen zu vertreten, welche der Jugend zugänglichen Stoff bieten. Es ist aber nicht die Hergabe dieses oder jenes Stoffes, z. B. naturgeschichtlichen, geographischen ꝛc. Materials an sich, welche Anspruch auf die Aufnahme ins Lesebuch ergibt, sondern der Geist ist es, in welchem der Stoff behandelt ist. Kein menschliches Streben hat Werth, wenn es nicht göttlichen Ursprungs, nicht göttlichen Wesens ist; wenn es nicht, ob bewußt oder unbewußt, fähig ist, die göttliche Geistesnatur im Menschen zu fördern. Wer aber menschliches Streben darstellt, beschreibend, schildernd, erzählend, ob in Prosa oder in dichterischer Form, soll, wenn er wahrhaft lehren und erziehen will, sich des göttlichen Funkens in der Menschennatur bewußt sein, und soll es verstehen, denselben sicher und warm herauszudeuten aus dem Gegenstande seiner Darstellung. Wende ich das nun auf das Lesebuch an, so meine ich wahrlich nicht, daß jeder darin behandelte Stoff die höchsten Gipfel menschlichen Erkennens, Empfindens und Wollens erklimmen soll, wie es allerdings Lesebücher gibt, die sich nicht zu genügen scheinen, wenn nicht auf jeder Seite, in jeder Nummer z. B. der liebe Gott, d. h. der Inbegriff der erhabensten Gedanken und Gefühle des Menschengeistes, genannt und paraphrasiert wird. Nein, jeder Stoff nach seiner Art, und jeder Autor nach seiner Natur, aber alles durchgeistigt von dem Streben, mit dabei zu sein wo es gilt, „daß allen geholfen werde und zur Erkenntniß der Wahrheit kommen."

Wenn demnach bei Zusammenstellung des Lesebuchs irgend ein Gegenstand sich als wünschenswerth herausstellt, so ist zu suchen, ob sich eine Darstellung desselben findet, wie sie des Lesebuchs nach den so eben ausgeführten Gesichtspunkten würdig ist. Sollte keine solche Darstellung zu finden sein, so ist es immer besser, den Gegenstand fallen, als ihn nun für das Lesebuch bearbeiten zu lassen. Wenn der Autor des Lesebuchs z. B. geeignet findet, den Ruhm der Muttersprache im Lesebuch zu singen, soll er sich dann ein Lied über den den Stoff „machen" oder „bestellen", wenn ihm das Schenkendorffsche: „Muttersprache, Mutterlaut, wie so wonnesam, so traut!" — nicht passend erschiene? Dies Beispiel für alle. Ein Gegenstand kann sehr wünschenswerth sein; aber für das Lesebuch entscheiden der Adel seiner

Behandlung und seine sprachliche Darstellung. Keineswegs muß als ausgeschlossen gelten, daß die Lesestücke aus einer und derselben Disciplin die Hauptgruppen des Systems der Disciplin wenn möglich vertreten. Aber auch nur: wenn möglich. Denn die Lectüre solcher Lesestücke, z. B. geographischen Inhalts, denke ich mir niemals als Grundlage geographischen Unterrichts, sondern einerseits als Verlebendigung desselben durch classische Darstellung einzelner in dem betreffenden selbständigen Unterricht abgehandelter Materien, anderseits, wie Claus Harms in seinem Vorwort zum Gnomon sagt, als die Eröffnung von Fenstern zum Hineinsehen in das stattliche Haus der Wissenschaft, um gewählte Einzelheiten darin zu zeigen und so Lust zu machen zum Nähertreten und Hineingehen. Wie aber kann das Lesestück dies beides, so viel an ihm ist, sichern, wenn es nicht durch den Adel seines Inhalts und die Vollendung seiner sprachlichen Form den Geist des Lesers befriedigt, nämlich klärt, erhebt und erzieht.

Eine Classe von Stoffen aber verdient und heischt von vornherein an sich alle mögliche Berücksichtigung durch ein Volksschullesebuch; das sind die vaterländischen Stoffe, vaterländische Geographie und Geschichte. Und unsre Literatur in Beschreibung und Geschichte von Land und Leuten in Prosa wie in Poesie ist so reich, daß nur der Reichthum die Auswahl schwer machen kann. Möser, Immermann, Biernatzky, Mendelssohn, Meyer, Kutzen, Pröhle, Riehl, Kohl, Allmers ꝛc. sind nur wenige Namen, aber sie liefern in Beschreibung und Schilderung von Landes- und Volksart überreiche Ausbeute. Historiker und endlich Dichter zu nennen, an welche das Lesebuch sich wenden kann, ist ganz überflüssig; ihre Zahl ist Legion und die hervorragenden wohnen schon längst im Herzen des Volkes. Aber auf keine Weise darf das Lesebuch grade in dieser Richtung sich der nationalen Aufgabe entziehen; als Stoff zum Lesen ist dem Deutschen nichts edler als sein Land und der Landsmann, und es kommt fürs Lesebuch allein darauf an, die schönsten Darstellungen auszuwählen. Eine deutsche Chrestomathie soll das Lesebuch sein; da rechtfertigt sich in dieser Richtung die hervorragende Betonung des Stoffes, während derselbe im übrigen zwar keineswegs gleichgültig, aber entschieden auch nicht das wichtigste Moment für die Auswahl abgibt, und zwar so als könnte der Gegenstand die untergeordnete Darstellung entschuldigen.

Von den vaterländischen Stoffen, welche das deutsche Schul-Lesebuch unbedingt enthalten soll, wären vielleicht noch besonders zu nennen: 1. Die volksthümliche Literatur. Das Volksmärchen (Gebr. Grimm, Bechstein, Musäus) findet meist wohl schon die ihm gebürende Berücksichtigung. Aber die Sage, sowohl die locale Einzelsage, als namentlich die sogenannte Heldensage, wird meist gar sehr versäumt; oder wissen nicht unsre Schüler in der Regel besser in altgriechischer und römischer Götter- und Heldensage bescheid als in Nibelungen, Gudrun, Dietrichssage ꝛc.? Kennen sie nicht Odysseus besser als Hagen, Achill besser als Dietrich, Penelope besser als Gudrun? Und das Volkslied, besonders das historische Volkslied wäre so sehr geeignet, dem Geschichtsunterricht die unmittelbar anschauliche Grundlage zu geben, da es die Empfindungen und Urtheile des Volkes über die gleichzeitigen Ereignisse darstellt, welche wir jetzt lebenden Menschen unserer Tage so leicht, durch die in unseren modernen Ideen gefärbten Gläser schauend, falsch beurtheilen. 2. Die Kunstdichtung der älteren Zeit. Sie darf im Lesebuch nicht fehlen, wenigstens nicht, so weit sie singt und sagt von dem alten Culturkampf unsers Volkes um seine Existenz als Staat und um Geistesfreiheit und Gewissensunabhängigkeit. Da muß vor allen Walther von der Vogelweide genannt werden, der Sänger der Hohenstaufenzeit um 1200, mit seinen schneidigen, herrlich deutschen Versen wider den Papst und seine reichsfeindlichen Genossen im Vaterlande. Fischart, Hans Sachs, Rollenhagen, Logau u. a. m. müßte das Lesebuch unserer Jugend bekannt machen; sie sind in ihren Werken lebensfrische Denkmäler deutscher Volksart und deutscher Tugenden. Uebersetzung bedarf von den eben genannten fast nur Walther von der Vogelweide; für die späteren genügen erklärende Anmerkungen. 3. Die ältere Prosa soll auch im Lesebuch vertreten sein, z. B. Auswahl aus Luthers Tischreden und Briefen; aus Huttens Schriften (z. B. aus seinen Streitschriften); aus Moscherosch' Christliches Vermächtniß, aus Fischart, Sebastian Brandt u. a. m. 4. Endlich gehören auch ebenso Proben aus den verschiedenen deutschen Hauptmundarten ins Lesebuch; Hebel, Holtei, Fritz Reuter, Klaus Groth u. a. bieten Auswahl. Es ist nothwendig, daß die deutsche Jugend in den Localsprachen den allgemein gültigen Kern der Muttersprache finden lernt, damit der durch seinen Dialect vom Mecklenburger sich scheidende Bayer in

jenem den Landsmann mit der Mutterſprache erkennt, und umgekehrt. „Das ganze Deutſchland ſoll es ſein!“

Das Leſebuch kann nun aber nicht unter allen Umſtänden das Leſebedürfniß der Schule befriedigen. Vielclaſſige Volksſchulen in größeren, gar ſtädtiſchen Orten können mehr leiſten, als das Leſebuch, welches im allgemeinen alle Schulanſtalten ins Auge faßt, an die Hand gibt. Immer ſoll es zwar gewiß derart ſein, daß es auch auf der Oberſtufe ſolcher Schulen noch mit Nutzen gebraucht werden kann; neben demſelben aber verlange ich hier zuſammenhangende Lectüre größerer, ganzer Literaturproducte.

Eine dieſer Forderung entgegenſtehende Schwierigkeit, der Koſtenpunkt für die Schüler, gleicht ſich mehr und mehr aus, indem unſre Claſſiker billiger werden; ſonſt ſoll die Schulcaſſe anſchaffen, damit den ärmeren Schülern geliehen werden kann. Die wichtigere Frage iſt die nach einer Stoffauswahl, und ich will zuerſt auf größere Proſaſtücke und dann auf Dichterwerke die Aufmerkſamkeit lenken.

Hiſtoriſche, poetiſche und didaktiſche Proſa bietet unſre Literatnr der Jugend im Ueberfluß, nur faſt ohne Ausnahme in ſolch umfangreichen Werken, welche obendrein auch nicht immer von Anfang bis zu Ende lesbar für die Jugend ſind, daß dieſelben nicht ohne weiters in die Schule Eingang finden können. Es wäre deshalb unbeſtreitbar ein höchſt verdienſtliches Unternehmen der Verleger unſerer Ranke, Raumer, Gieſebrecht, Häuſſer, Beitzke ꝛc., unſerer Campe, J. J. Engel, Peſtalozzi, Immermann, Hebel, Reuter, Auerbach, Gerſtäcker, Freitag ꝛc., unſerer Luther, Hutten, Moſcheroſch, Fiſchart, Seb. Brandt, Leſſing, Arndt, Schiller, Göthe, auch Schulze (Delitzſch), Hildebrand (Reiſe um die Welt) ꝛc. — wenn ſie billige Schulauszüge aus den größeren Werken herſtellten, nicht neue Be- oder Umarbeitungen in usum delphini, ſondern Ausgaben von ausgewählten Capiteln der Originalwerke, um dieſe in die Schule einführen zu können. Das wären dann die Claſſiker der Volksſchule, wie die Cäſar, Thukydides, die Ovid, Homer, die Cicero, Platon ꝛc. die des Gymnaſiums. Bearbeitungen würden, auch wenn ſie von den Autoren gar ſelber beſchafft ſein könnten, nie die Originale ſein; in dieſen aber ſind immer einzelne, für ſich inhalt- und bedeutungsreiche Capitel zu finden, welche der Jugend nicht ſo fern ſtehen, daß ſie ſich nicht hinanrecken könnte, und welche ihr in dem Maße wie dies gelingt, Luſt zum ganzen Werk geben können. Wäre aber wohl

ein kräftigeres Gegengift, ein sichrer wirkendes Präservativ zu finden wider die Mißleitung der Leselust in die Sensationsliteratur, in den Colportageschund hinein, welche Geist und Sinn unsers Volkes nur schwächen und schänden kann, als wenn der Jugend schon in der Schule durch die Lectüre größerer Abschnitte aus unsern Classikern, welche selbst schon den Eindruck von etwas Ganzem machen können, Lust und Geschmack an derjenigen Literatur eingeimpft würde, welche nicht rein dem eklen Zeit-Todtschlage, dem nackten Genuß fröhnt, sondern in tüchtiger Geistesarbeit, in gesunder Gemüthsanregung, ja, auch in erheiternder, über die Kleinlichkeiten der menschlichen Verhältnisse hinaushebender Humoristik eine echte, würdige Befriedigung schafft? Ja, wahrer Volkserziehung wie im besonderen der Schule würden Autoren und Verleger oben bezeichneter Werke mit solchen Auszügen aus denselben einen großen Dienst leisten — und — uebenbei gesagt — sicherlich in nicht geringem Maße sich selber, da es am Ende keine wirksamere Propaganda geben möchte für die allgemeine Verbreitung der Gesammtwerke, was dann wiederum erst recht ein hoher Gewinn wäre für die Masse unseres Volkes.

Um die Ausführbarkeit und Nutzbarkeit dieser Idee nachzuweisen, will ich versuchen hier gleich einmal auf einzelne Capitel nur aus einigen unserer Historiker hinzuweisen, welche sich vielleicht eignen mögen. Giesebrecht: Das Reich Karls des Großen (I. 122—144); Gründung des deutschen Reiches durch Heinrich I. (I. 206—216); Das Kaiserthum in höchster Machtentfaltung (II. 445—475); Heinrich IV. und seine Widersacher in Deutschland (III. 162—180); Bruch Heinrichs IV. mit dem Papste, und Heinrich IV. im Banne (III. 330—404); — Häusser: Das deutsche Reich und seine Verfassung (I. 63—89); Jena und Auerstädt (II. 593—641); Schlacht bei Aspern (III. 329—345); Napoleon und Rußland 1812 (III. 498—542); Schlachten bei Großbeeren und an der Katzbach (IV. 242—285); Die Völkerschlacht bei Leipzig (IV. 379—431); Der Feldzug von Waterloo (IV. 609—656); — Beitzke: Eindruck der Niederlage der Franzosen in Rußland (I. 63—76); Hoher Aufschwung Preußens (I. 150—164); Schlacht bei Lützen (I. 262—306); Die Feldherren der Verbündeten (I. 545—564); Schlacht bei Dennewitz (II. 247—282); Schlacht bei Wartenburg (II. 357—387); Die Leipziger Schlacht (II. 457—563); Die Verbündeten beschließen am Rhein die Fortsetzung des Krieges (III. 3—21); Die Schlachten bei

Craonne und Laon (III. 262—290); Die Einnahme von Paris (III. 385—407) ꝛc. Dieſen Andeutungen aus nur dreien Autoren ließen ſich noch eine Menge aus anderen anreihen; ich nenne noch Rankes Charakterſchilderungen (z. B. Karl V.); Strauß (Ulrich von Hutten); Schottmüller (Luther); und weiſe noch auf Juſtus Möſer, Johannes von Müller, Schiller, Archenholz, Raumer, Becker, Weber, Sybel ꝛc. hin. Vielleicht müßten ſolche Einzelabdrücke, wie ich ſie oben nachgewieſen, in der Regel mit einigen Zeilen eingeleitet, vielleicht auch abgeſchloſſen werden; aber ſie würden immer für die Schule als originale Literaturſpecimina daſtehen — und wirken. Aehnliche Proſalectüre bieten unſre Dichter und Didaktiker.

Poeſien in gebundener Rede bietet ſchon das Schulleſebuch. Wo aber eine Schule in eben bezeichnetem Sinne über dasſelbe hinausgewachſen iſt, da ſoll ihr auch neue poetiſche Lectüre geboten werden, und ich denke mir, daß eine Anthologie der lyriſchen, der didaktiſchen Poeſie und der kleineren epiſchen Dichtungen, ſowie Schulausgaben von größeren Epen und von Dramen dazu erforderlich ſind.

Die Anthologie könnte enthalten: 1. Lyrik. Walther von der Vogelweide: Das gelobte Land; Zwei Zeugen; An König Friedrich; Das Reichslehen; Männliche Schönheit; Der wälſche Schrein; Deutſchlands Ehre: Der Greis am Stabe; Selbſtbeherrſchung; Lebensregeln; Heimkehr ꝛc. — Trimberg: Gedankenfreiheit; — Der Schulmeiſter von Eßlingen: König Rudolf; Wol ab!; Gott und der König ꝛc. — Der Unverzagte: König Rudolf; — Suter: Von dem Strit ze Sempach; — Veit Weber: Vom Sieg bei Murten; (bis hier vielleicht alles, vielleicht theilweiſe in guter Ueberſetzung) — Luther: Ein Kinderlied auf die Weihnachten; Fraw Muſika; Ein feſte Burg iſt unſer Gott ꝛc. — Hans Sachs: Warum betrübſt du dich, mein Herz; — Fiſchart: Ernſtlich Ermanung an die lieben Deutſchen; — Ringwaldt: Lied der Kriegsleut wider den Erbfeind; — Flemming: Elegie an ſein Vaterland; Lob eines Soldaten zu Roſſe; Laß dich nur nichts nicht tauren; In allen meinen Thaten; Das getreue Hertze ꝛc. — Simon Dach: Lob der Freundſchaft; — Paul Gerhardt; — Gellert; — Klopſtock; — Gleim: Bei Eröffnung des Feldzuges 1756; Desgleichen 1757; Vorzüge der Klugheit (?) ꝛc. — Uz: Das bedrängte Deutſchland; Auf den Frieden; Lob des Höchſten ꝛc. — Herder; — Bürger; — Hölty; — Schubart:

Die Fürstengruft; — Göthe; — Schiller; — Salis-Seewis; — Tiek; — Arndt; — Körner; — Schenkendorf; — Rückert; — Uhland — und alle die jüngeren, theilweise noch lebenden Lyriker. Wesentlich aber müßte vertreten sein das Volkslied aller Zeiten, und unter diesem das historische Volkslied vom Eppele von Gailingen und der Schlacht von Pavia bis auf Friedericus Rex, unser König und Herr, und: König Wilhelm saß ganz heiter. — 2. Didaktik. Freidank: Aus der „Bescheidenheit" (übersetzt); — Ulrich Boner: Fabeln; — Seb. Brandt: Aus dem „Narrenschiff"; — Ulrich von Hutten: Aus der „Clag und Vermanung wider den unchristlichen Gewalt des Bapsts"; — Hans Sachs: Der klagend Ehrnhold über Fürsten und Adel; — Logau: Epigramme; — Herder; — Göthe; — Schiller: Der Spaziergang; — Rückert; — Schefer; ꝛc. — 3. Kleinere epische Dichtungen: Konrad von Würzburg: Otto mit dem Barte (übersetzt); — Das Eckenlied; — Aus dem „Reineke Vos"; — Hans Sachs: Der Schneider mit dem Panier. — Fischart: Das glückhafft Schiff; — Aus dem „Eulenspiegel Reimensweiß"; — Gellert; — Klopstock: Aus dem Messias; — Balladen von Herder, Göthe, Schiller, Uhland; — Kinkel: Aus Otto dem Schütz ꝛc.

Größere Epen, von denen Schulausgaben zu wünschen sein möchten, sind: Der Nibelungen Hort und Noth (kann vielleicht zusammengedrängt werden); Gudrun; Dietrichssage; Wernher der Gartenäre: Meier Helmbrecht; Konrad von Ems: Guter Gerhard; Göthe: Hermann und Dorothea. Letzteres Epos ist bereits für 2 Groschen käuflich.

Dramen, welche in der Schule gelesen werden sollten, sind: Lessing: Minna von Barnhelm; Körner: Zriny; Schiller: Tell; Wallensteins Tod; Göthe: Götz von Berlichingen; Uhland: Herzog Ernst von Schwaben. Diese Dramen sind ebenfalls bereits bis auf letzteres in Ausgaben für 2 Groschen zu haben.

Ich wünsche also das Lesebuch als eine Auswahl aus den edelsten und besten Erzeugnissen unsrer Nationalliteratur; der Geistesreife der Schuljugend entsprechend, diese aber lieber etwas über- als unterschätzend, damit die Sprache des Lesebuchs sich nicht „hinabkauere" zu den Kindern, sondern diese sich immer ein weniges zu ihr hinanstrecken müssen; sodann im Grundsatz den realen Inhalt des auszuwählenden Lesestücks erst in zweiter Linie berücksichtigend, also daß

die stoffverschiedenen Zweige der Literatur nur nach Möglichkeit, den Anforderungen des Lesebuchs als solches gegenüber, Vertretung finden, wovon allein die vaterländischen Stoffe in oben auseinandergesetztem Sinn eine Ausnahme machen. Wo die Schule eine vollkommnere Einrichtung besitzt, wünsche ich ihr auch eine erweiterte Lectüre, wie ich sie so eben anzudeuten versucht habe. Alle Lectüre der Schule aber soll der Sprachentwicklung dienen, und das kann sie nur dann in vollem Maß, wenn ihr die der Jugend irgend zugängliche edlere Literatur der Nation in der Schule zu gebote steht. Nur dann gibt sie Ausbeute für die Sprache, in Gedanken- und Begriffsbereicherung, in Schärfung und Klärung der Grammatik; nur dann kann sie harmonisch und national erziehen helfen.

Wie ist das Schullesebuch zu benutzen?

Die Antwort liegt bereits ausgesprochen in meiner Forderung, daß das Lesebuch vor allem in die Nationalliteratur einführen, d. h. den Schülern Geschmack und Freude an gesunder, wirklich Geist und Herz erhebender Lectüre geben soll. Der Begriff Nationalliteratur umfaßt doch nur die wahrhaft würdigen schriftstellerischen Producte der Nation; die vorhandene Leselust aber wirft sich nicht immer grade auf diese Literaturproducte, die allein im stande sind zu lehren und zu erziehen, die allein rechten Nationalstolz begründen können.

Die Würdigkeit eines literarischen Products beruht wesentlich auf zwei Momenten, auf dem Gegenstande desselben und auf dessen sprachlicher Darstellung. Der Gegenstand kann an und für sich unwürdig, aber auch der würdigste Stoff kann oberflächlich und kann gedankenreich behandelt sein. Von eben so großer Verschiedenheit kann die sprachliche Darstellung ihrer Formvollendung nach sich ausweisen. Gedankenreichthum und Tiefe, im Bunde mit Vollendung der Darstellungsform ergeben die gesunde Lectüre; soll aber eins den Vorrang haben, so ist's das erstere. Gedankenreichthum in minder vollendeter Darstellung wird immer den nach kräftigender, erhebender Nahrung dürstenden Geist erquicken, während Stoffarmuth in glänzender, ja, in mustergültiger Form immer leer und unbefriedigt lassen wird. Aber jene beiden soll ja so viel irgend möglich das Lesebuch bieten. Und soll nun das Lesebuch den Schüler gewöhnen, aus den Schätzen der Literatur zu schöpfen, so darf es vor allen Dingen nicht als Sprachexercierbuch benutzt werden.

Das Lesebuch soll nicht Sprachexercierbuch sein.

Das heißt, es soll nicht zu planmäßigen Grammatik- und Begriffsübungen gemißbraucht werden.

Das specifische „Sprachlesebuch", oder vielmehr eigentlich: Grammatiklesebuch Burgwardts — der wirkliche Titel des Buches ist mir den Augenblick nicht zur Hand, — spukt noch mehr als zuviel durch die Lesestunden der Volksschule, obgleich das Buch selbst wie ich hoffe überwunden ist. Da ist z. B. in der Grammatiklection das Subject abgehandelt, und nun wird im Lesebuch allein das Subject in seinen verschiedenen Erscheinungen berücksichtigt. Man sucht zwar wohl ein Lesestück aus, das wie man's ausdrückt, es „leiden kann"; aber damit gesteht man sofort ein, daß solche Art und Weise eigentlich des Lesebuchs unwürdig ist, da dasselbe Lesestücke von so gleichgültiger Art in Wahrheit nicht enthalten soll. Wohl soll es auch sogenannte leichtere Lectüre bieten, für das cursorische Lesen; die äußerliche Lesefertigkeit, ein höchst wichtiges Element für die Freude am Lesen, muß immerfort geübt werden. Aber solche Pensa sollen Freude am raschen Fortgang der Darstellung ihres Stoffes geben, und weil sich dazu am besten Erzählungen eignen, soll man die Freude an dem Inhalt derselben nicht zerstören durch einseitig grammatische, die Lectüre aufhaltende Velleitäten, wenn auch derselbe die letzteren „leiden könnte".

Denn wenn im allgemeinen ein gewisser Widerwille gegen Grammatiklectionen in unsrer Schuljugend nicht geleugnet werden kann, so muß sich derselbe nothwendig auf das Lesebuch übertragen, sobald dasselbe zum Repetieren der grammatischen Errungenschaften, geschweige zur Grundlage des Grammatikunterrichts gebraucht wird. Und beides ist auch recht schwierig, weil kein Autor schreibt oder dichtet, um grammatische Kategorien zur Anschauung zu bringen; sollen diese dennoch planmäßig aus dem Lesebuch gewonnen werden, so muß diesem — gelinde gesagt — mannigfacher Zwang angethan werden — und — Stückwerk bleibt's doch. Diese Erfahrung eben brachte Burgwardt, allerdings vor ihm auch andre schon, z. B. Diesterweg, auf den Gedanken, ein grammatisches Lesebuch zu schreiben, d. h. das Lesebuch zur Grammatik zu machen. Das ist aber nichts als das Gegenstück zum Realbuch; wie in diesem der Stoffinhalt das bestimmende Element ist, so war es in Burgwardts Lesebuch die Form, und müßte man zwischen diesen beiden wählen: man müßte sich für das Realbuch als für das kleinere Uebel entscheiden. Die Lesestücke als Exempel zu

Paragraphen der Grammatik componiert müſſen nothwendig kahl, ſchal und dürr ausfallen, wie alles was um äußerlicher Dinge, um der Form willen geſchaffen wird; das Grammatikpoëm: „Durch „dich iſt die Welt mir ſchön, ohne dich würd' ich ſie haſſen; für dich „leb' ich ganz allein, um dich will ich gern erblaſſen; gegen dich „ſoll kein Verläumder ungeſtraft ſich je vergehn, wider dich kein „Feind ſich waffnen: ich will dir zur Seite ſtehn," iſt wohl allgemein bekannt —: Schriftſtellerei — oder Dichterei — ad hoc! — Buten fix — binnen nicks,*) ſagt unſer plattdeutſches Sprichwort. Was iſt es nun aber viel anderes, wenn wir unſer nicht-burgwardtſches Leſebuch tractieren, als wäre es dazu da um Grammatik daran zu demonſtrieren, und — was noch ſchlimmer iſt, — dran zu panken? Otto Kellner u. a. wollen das Leſebuch als alleinige Quelle des Grammatikunterrichts behandelt wiſſen, ohne daß es gradezu für dieſen Zweck eingerichtet zu ſein brauche. Das mußte eine Grammatik in unfruchtbarem Durcheinander, eine Behandlung von ermüdender Breite, und eine Zerpflückung der Leſeſtücke ergeben, gegen welche die Logik ebenſowohl wie das Schönheitsgefühl nicht energiſch genug Proteſt erheben konnten. Oder es mußte an dem einen Leſeſtück die eine grammatiſche Regel oder Form, an dem andern die andre geſucht und geübt werden, wo dann aber die Lectüre erſt recht Grammatiklection werden mußte. Ob man nach Ueberwindung dieſer Verirrung — ich muß das Wort gebrauchen im Hinblick auf die wahre Bedeutung des Leſebuchs für die Schule, — Erfolg haben wird mit dem Suchen nach Leſeſtücken, welche die Grammatik illuſtrieren können, wie Engelien, und, nur in nicht ſo ausgedehntem Maße wie dieſer, Hermes thun, bezweifle ich ſehr; das kommt halb und halb auf Burgwardt zurück. Hermes benutzt dergleichen als Uebungsſtoffe, z. B. Eigenſchaftswörter: „Das junge Häschen kam aus dem düſtern „Walde; es hatte großen Hunger. Da ſah es herrlichen Kohl auf „dem nahen Felde und lief hin. Aber der aufmerkſame Jäger ſtand „hinter dem breiten Strauche. Er hebt die lange Flinte und drückt „ab: Da liegt der arme Springinsfeld im grünen Graſe. Am Sonn„tag wird er gebraten"; — und gibt dann auf: „Schreibet dieſe „Geſchichte ab und unterſtreichet alle Eigenſchaftswörter." Aber mehrere dieſer Eigenſchaftswörter erregen an ihrer Stelle ſchwere materielle Bedenken; weshalb: Der düſtere Wald? Der aufmerk-

*) Hochdeutſch: Außen hehr — innen leer.

ſame Jäger? Der breite Strauch? Die lange Flinte? — Die Düſterheit iſt für das Geſchichtchen völlig gleichgültig. Der Jäger iſt einmal aufmerkſam, ſonſt iſt er ein ſchlechter Jäger. Der dichte Strauch wäre dem breiten vorzuziehen. Lang als epitheton ornans zu Flinte könnte allenfalls paſſieren, iſt aber jedenfalls nicht ſo ſchmackhaft als das Schmuckwort grün zu Gras. Ich fürchte, ähnlich geht es mit allem Leſeſtückſchreiben in usum delphini und ad demonstrandam grammaticam. Aber ein Grimmſches Märchen ſo umzugeſtalten, daß es z. B. alle Arten von Ausdruck des Subjects nachweiſt, und es ſo umgeformt — faſt unkenntlich gemacht — ins Leſebuch hineindrucken zu laſſen, ſcheint mir nichts ungereimter, nichts unfruchtbarer, als das Originalmärchen, ſo gut es denn im Original gehen will, zur Grundlage einer Lection über das Subject zu machen, oder zur Repetition, geſchweige zum Einpauken der Lehre vom Subject zu mißbrauchen. Beides iſt gleich übel; beides verdirbt gleichermaßen die Freude am Original, am Leſen, und der letzte Modus gibt von Grammatik obendrein nur buntes Stückwerk.

Eigentliche Begriffsübungen planmäßig auf das Leſebuch zu bauen, wie das mit der Grammatik der Fall iſt, hat meines freilich beſchränkten Wiſſens noch niemand verſucht. Aber Eines iſt auch in dieſer Richtung zu beſprechen: das vielfach geforderte Uebermaß von Gewiſſenhaftigkeit; nämlich alles aufs gründlichſte erklären zu ſollen was vorkommt, ſofern auch dieſe Gewiſſenhaftigkeit auf eine gewiſſe Art von Schablonenarbeit hinauslaufen kann. Nichts unverſtanden zu laſſen was geleſen wird, heißt Pflicht der Schule; aber was verſteht man unter verſtehen? Verſtehen iſt zweierlei. Müſſen wir Menſchen nicht abſolutes und relatives Verſtehen unterſcheiden? — und welcher Menſch dringt denn zum erſteren immer durch! Wie all unſer Verſtehen Werth hat allein durch die Selbſtarbeit des Nachdenkens, durch welches wir zum Verſtehen gelangt ſind, ſo iſt unſer Verſtehen auch nichts anderes als das jeweilig gewonnene Reſultat unſers Nachdenkens über einen Gegenſtand, jeweilig, weil ich heute etwas zu verſtehen glauben kann, und morgen doch in folge weiteren Nachdenkens vielleicht zu anderem Reſultat gelange. Ein momentaner Erfolg des Nachdenkens iſt noch kein abſolutes Verſtehen. Ebenſo malt ſich in verſchiedenen Köpfen die Welt verſchieden; die individuelle Befähigung zum Nachdenken gibt auch individuell verſchiedene Reſultate desſelben. Können wir Lehrer nun einen zuverläſſigen Maßſtab an

das Verſtändniß legen, das unſre Schüler gewinnen? Hundertmal betrügen wir uns in der Antwort des Schülers, die uns ein Verſtehen der Sache zu beweiſen ſcheint, betrügen uns ohne unſre und ohne des Schülers Schuld. Das iſt aber nicht bloß ein Sporn für unſre Gewiſſenhaftigkeit, ſondern eben ſowohl und noch vielmehr geeignet, ein pädagogiſch gewiſſenhaftes Maßhalten im Erklären nothwendig erſcheinen zu laſſen, alſo geeignet uns Lehrer zu beruhigen, wenn uns die Sorge drücken will, nicht allen unſern Schülern alles klar machen zu können.

Die Leſeſtunde beginnt. Der Lehrer hat ſich gründlich vorbereitet auf das kleine Rückertſche Lied: Die Schwalben. Es iſt möglich, ja, wahrſcheinlich, daß darin vorkommende Worte wie: geſellig, einträchtig, Einigkeit, verhehlen, Zank, Streit, Unfriede, Grauen, verdrießen ꝛc., nicht allen Schülern ſo weit klar ſind, daß ſie ohne weiters eine bündige Definition ihrer Begriffe geben können. Wo bleibt aber das ſchöne kleine Gedicht mit ſeiner friedlichen echten Sommerabend-dämmerungs-Stimmung, wenn eine Synonymenlection über: einträchtig, Einigkeit, Unfriede, Zank und Streit in die Leſelection verflochten wird? Die Friſche, mit der die Stimmung des Liedes ſeinen freundlich erziehenden Inhalt in die Kindesſeele unverlierbar einzuprägen fähig iſt, muß faſt nothwendig verloren gehen. Aber wenn nun einmal jene Begriffe nicht vorhanden ſind? — oder wenigſtens nicht beſtimmt genug, um durch ein Wort des Lehrers in genügender Klarheit wachgerufen zu werden? — Nun, dann ſoll das Gedicht nicht geleſen werden; denn dann ſteht es zur Zeit zu hoch über der Reiſe der Schüler. Das iſt ein Hauptgrund mit für meine Forderung des Sprachanſchauungsunterrichts, daß er uns die Kinder durch größeren Begriffs- und Wortreichthum beſſer vorbereitet, als der jetzige mehr realiſtiſche Anſchauungsunterricht das kann, an die Schätze unſrer Literatur hinanführe, alſo daß das Leſen nicht nothwendig ein ununterbrochenes Rennen mit Hinderniſſen ſein muß. Muß nicht jenes Gedichtchen nothwendig einen reineren, einen volleren Eindruck machen, wenn jene Begriffe nicht erörtert, oder höchſtens durch eine nur kurze Bemerkung in die Erinnerung zurückgerufen zu werden brauchen? Das läßt ſich gewiß nicht beſtreiten, ſo wenig ich beſtreiten mag, daß wenn nun einmal das Gedicht geleſen werden müßte, und jene Begriffe wären den Leſenden fremd, dieſelben unbedingt erklärt werden ſollen, ſoweit das zur Auffaſſung des Gedichtes erforderlich iſt.

Jedes Leſeſtück hat ſeine beſondere reale Grundlage.

Dies iſt nicht allein der Fall bei den eigentlich realiſtiſchen Leſeſtücken, welche nur — oder weſentlich — ihren beſtimmten realen Inhalt vortragen wollen; es iſt ebenſo der Fall bei allen übrigen. Das Leben der Natur und das Leben des Menſchen geben die Stoffgrundlage aller Literatur her, und es iſt dieſelbe alſo entnommen je aus den verſchiedenen Wiſſenſchaften, aus den Disciplinen der Naturwiſſenſchaft ſowohl, als aus Geographie, Geſchichte, Morallehre, Religion, Kunſt, Culturhiſtorie ꝛc. Schillers Lied von der Glocke beruht auf der Technik des Glockengusſes und auf den Geſtaltungen des häuslichen und bürgerlichen Lebens; Schillers Tell hat im weſentlichen geſchichtliche Grundlage; Göthes: Ich gieng im Walde ſo für mich hin ꝛc. ſetzt naturgeſchichtliche Kenntniß voraus ꝛc.; ſo hat jedes Leſeſtück ſeinen eigenthümlichen realen Inhalt, ſeine beſondre reale Grundlage.

Daraus entſpringt denn, daß jedes Leſeſtück ſich in beſonderen Anſchauungen und Begriffskreiſen bewegt, um mit deren Hülfe irgend einen Geſammteffect zu erzielen, ſei dieſer nun rein äſthetiſcher Natur, oder beſtehe er darin, eine ſittliche Wahrheit, eine Form der Lebensanſchauung, eine religiöſe Erbauung, oder einfach die Durchdringung eines realiſtiſchen Problems darzuſtellen oder zu wege zu bringen.

Dieſe dem Leſeſtück eigenthümliche reale Grundlage will vollſtändig beherrſcht ſein, wenn der Lehrer eine fruchtbare Leſeſtunde halten will. Seine Vorbereitung muß ihn alſo in Stoff und Situation ſo vollkommen als möglich hineinverſetzen, damit er ſo einfach als möglich und ſo klar als möglich beides den Schülern vertraut machen kann; einfach: — ohne ſich ſelber dabei in überflüſſiges und deshalb unnöthiges Detail zu verlieren; klar: — damit auch wirklich der Geſammteindruck des Leſeſtücks dadurch unterſtützt wird. Dazu ſind manchmal förmliche Studien nöthig, denn es kann kein Menſch jeden Augenblick alles wiſſen, und das Leſebuch, da es grade wo möglich allſeitig ſein ſoll, fordert das. Gar zu oft aber mögen doch wohl ſolche gründliche Studien unterlaſſen werden, und ſtatt ſichern Erfaſſens des Stoffes in der Lection ergibt ſich ein unſicheres Umhertappen, ein halbwahres, und deshalb gänzlich unwirkſames Erklären von dieſem und jenem, alſo daß das Leſeſtück gleichgültig läßt und ohne Nutzen für Geiſt und Herz an den Kindern vorüberrauſcht.

Wie ganz anders, wenn der Lehrer den Stoff völlig oder doch beſtmöglich beherrſcht und ſo vorbereitet ſeine Schüler an das Leſeſtück führt. Was immer iſt, das intereſſiert das geſunde Kind; verſteht der Lehrer es, das Kind hineinzuverſetzen in den Stoffgehalt, von dem das Leſeſtück ausgeht oder von dem es erfüllt iſt, ſo daß es ſich darin wie zu Hauſe fühlt, ſo hat er das geſammte Geiſtes- und Herzensintereſſe des Kindes auf die Lectüre concentriert, ſo wächſt das Kind durch die Lectüre, ſo bekommt es Geſchmack an Lectüre die das zu wirken vermag —: und das Leſebuch thut was es ſoll; es führt das Kind an die Schätze der Literatur, und lehrt es, und gewöhnt es, und erfüllt es mit dem Drang davon zu nehmen ſo viel als möglich. Es iſt nun einmal mit geiſtiger Speiſe anders als mit leiblicher. Leibeshunger entſteht durch Vorenthalten leiblicher Speiſe; Verlangen nach Geiſtes- und Herzensnahrung iſt einzig und allein durch Darreichung von ſelbiger hervorzubringen.

Dieſen Geſchmack, dieſe Luſt an geſunder Lectüre bewirkt alſo das Leſebuch in bezug auf den realen, den Begriffsinhalt ſeiner Literatur, indem die Behandlung desſelben dem Grundſatz huldigt, welchen ich dem geſammten Sprachunterricht zu grunde gelegt wünſche: Bereicherung an Begriffen und Gedanken; Erweiterung und Klärung des Sprachſchatzes. Kein Begriffexercierbuch, wohl aber ein Buch, das auf Schritt und Tritt lehrt, unterrichtet und erzieht. So erzieht es dann auch ſchon ganz allgemein durch ſeinen Stoff, ſpeciell aber namentlich auch durch ſeinen nationalen Inhalt zu echt nationalem Sinne, die Herzen der Jugend erwärmend und begeiſternd für vaterländiſche Dinge, während anderenfalles die allgemeine Erſchlaffung auch die patriotiſche Richtung, welche dem Jugendgemüth ſo natürlich iſt, unterdrückt und tödtet.

Jedes Leſeſtück hat ſeine beſondre, ihm eigenthümliche ſprachliche Darſtellung.

Der einſchneidendſte Unterſchied in dieſer Beziehung beſteht zwiſchen Proſa und Poeſie; aber wie verſchieden iſt wieder innerhalb jeder dieſer beiden Darſtellungsarten die Geſtaltung je nach dem dargeſtellten Stoff und je nach dem Autor und nach deſſen jeweiliger Tendenz in ſeinem Product.

Die Poeſien des Leſebuchs ſollen meiner ſchon oben ausgeführten Meinung nach zunächſt als Grundlage für den Anſchauungsunterricht in der Verslehre dienen. Man möchte geneigt ſein können zu glauben,

daß einfach der richtige Vortrag des Lehrers genügend sei, um die eigenthümliche Schönheit der Poesie als solcher bei der Lectüre der Schule zur Geltung zu bringen, also daß Verslehre überflüssig wäre. Richtiger Vortrag des Lehrers ist immer erforderlich, kann aber allein doch keine Einsicht in die Gesetze der gebundenen Rede geben und auch nicht ersetzen, und eine, wenn auch eng begrenzte Kenntniß derselben trägt so sehr wesentlich bei, Freude am Gedicht zu schaffen und zu erhöhen, daß ich sie deswegen als unerläßlich ansehe. Tausende kommen ohne dieselbe niemals zum Bewußtsein des Wohlklangs und der Musik unsrer herrlichen klangreichen Sprache, speciell der Poesien in unsrer Literatur; dies Bewußtsein ist aber grade ein wesentlicher Theil des Genusses an einer edlen Dichtung in gebundener Rede, die sich doch nur deswegen an die Gesetze von Rhythmus und Reim bindet, weil der Dichter damit seinem Schönheitsdrange genügt und ebendamit Hörer und Leser erfreuen, erheben, trösten, begeistern will. Soll also ein Gedicht gelesen werden, so hat sich der Lehrer bei seiner Vorbereitung über die Versgestaltung völlig klar zu machen. Die Versgestaltung bedingt aber den Vortrag nicht für sich allein; die logische Gestaltung und das Pathos der im Gedicht zum Ausdruck kommenden moralischen und ästhetischen Gegensätze durchbrechen das einfache Versmodell fast immer, — und — um so markiger und erschütternder treten sie hervor, je energischer sie trotz ihrem Herausdrängen aus dem Rahmen des Verses innerhalb der Schranken desselben festgehalten werden, grade wie Manneszorn eindringlicher redet, wenn er bei aller Entschiedenheit sich zum Maß zwingt, als wenn er ungebändigt aufbraust. Um diese Gegensätzlichkeiten zwischen Vers und Inhalt desselben auffassen und sich mit Bewußtsein dran erfreuen zu können, ist Bekanntschaft mit der Verslehre im allgemeinen, und speciell mit dem Versbau eines grade vorliegenden Gedichts unbedingt nothwendig. Manches schöne Gedicht, ohne Berücksichtigung des Versbaues vorgetragen, löst sich in ost recht mäßige, ja, wohl gar unerträgliche Prosa auf, z. B. manche Hexameter (Voß' siebzigster Geburtstag, Hebels Hafermus ꝛc.). Weshalb dem Gedicht nicht sichern, was ihm doch eigenthümlich ist?

Was nun im übrigen die sprachliche Form, die grammatische Gestaltung des Stoffes im Lesestück anlangt, so erinnere ich hier an das, was ich oben vom Gelegenheitsunterricht in Grammatik gesagt habe. Ein ganz wesentliches Stück von demselben bietet das Sprach-

muſter im Leſebuch. Hat der Lehrer ſeine Schüler in den realen Stoff des Leſepenſums mit ihrem vollen Intereſſe hineinverſetzt, ſo hat er dies Intereſſe auch in der Gewalt für grammatiſche Erörterungen, welche die Darſtellung des intereſſant gewordenen Stoffes zu klären, und damit die Beherrſchung des Stoffes ſelbſt völliger zu machen geeignet ſind. Es iſt eignes Leben und Erfahren, das der Schüler lieſt, und ſo geſtaltet er Eigenes, wenn ihm eine neue grammatiſche Kategorie eröffnet, oder eine ſchon vorhandene erweitert und bereichert wird. Dieſen Gelegenheitsunterricht recht fruchtbar zu machen, iſt auch in bezug auf die ſprachliche Geſtaltung des zu leſenden Penſums die ſorgfältigſte Vorbereitung nothwendig. Anders wird gar leicht ein nebelnder Zufallsunterricht oder noch ſchlimmeres herauskommen.

Erſtens hat der Lehrer bei ſeiner Vorbereitung den Standpunkt des grammatiſchen Wiſſens ſeiner Schüler an das Leſeſtück zu halten. Wiſſen die Schüler z. B. noch nichts vom Object, ſo wird er die im Leſeſtück vorkommenden Objecte als ſolche unberückſichtigt laſſen, und ſich mit Beſchaffung des ſachlichen Verſtändniſſes der betreffenden Ausdrücke begnügen. Denn das Leſebuch iſt kein Sprachlehrbuch.

Zweitens ſoll die Vorbereitung unterſuchen, welches die hervorragenden ſprachlichen Geſtaltungen im Leſeſtück ſind; grade dieſe werden, bei den ausgezeichneteren Autoren namentlich, charakteriſtiſch aus der Logik des Stoffes entſprungen ſein, und alſo aus dem urſprünglichen eigenen Leben heraus dem Schüler klar gemacht werden können; grade dieſe werden die eigenthümliche Schönheit des ſprachlichen Ausdrucks im Leſeſtück bedingen, und erſt das Erfaſſen derſelben kann dieſe Schönheit zum Bewußtſein bringen, oder bewirken, daß dieſelbe wenigſtens geahnt wird.

Wenn ſolcherart der Schüler am Leſebuch nie eigentlich Grammatik ſtudiert, ſondern ſich nur an grammatiſchem Wiſſen und Können gefördert fühlt, indem er ſein nur ſehr allgemeines Wiſſen von Grammatik mehr und mehr mit beſonderen, ſo zu ſagen concreten Anſchauungen ausfüllt, gradeſo wie er beim Spiel einfach durch die eigene Erfahrung immer neue Formen und Hülfsmittel desſelben erfindet, die ihm auch den Rahmen der Spielregel füllen, und dadurch das Spiel ſelbſt mannigfaltiger und intereſſanter machen, — ſo muß durch ſolche Behandlung der grammatiſchen Geſtaltungen im Leſebuch unbedingt Luſt an der Lectüre formenſchöner Literaturproducte hervorgebracht und erhöht werden, um ſo ſicherer, je beſſer der Lehrer

verſteht, einmal die Schüler ſelber finden zu lehren, ſodann nicht bloß den unmittelbar vorliegenden Fall klar zu ſtellen, ſondern zugleich dadurch handgreiflich die Ueberzeugung in den Schülern zu wecken, daß für den Suchenden unſre Literatur unerſchöpflich iſt.

Das lebendige Intereſſe am Product weckt das Intereſſe am Autor.

Wenn wir Deutſchen vorzugsweiſe auf unſre Claſſiker mit Recht ſtolz ſein dürfen, ſo iſt mit eben ſo viel Recht nach der Urſache ihrer verhältnißmäßig geringen Verbreitung unter uns zu fragen. Verhältniſſe des Buchhandels werden zwar mit ſchuld an dieſer beklagenswerthen Erſcheinung ſein; aber ſie erklären dieſelben meines Erachtens nicht völlig. Weshalb werden die Claſſiker nicht aus den Leihbibliotheken entnommen, die ſie doch meiſtens, wenn auch die ſchlechteren nur Schimpfs halber, beſitzen werden? Es wird erlaubt ſein zu bedenken, ob nicht die Schule zu der Verbreitung ihrer Lectüre beitragen könnte. Gewiß kann ſie das, und ſie thut es indirect in dem Maße, als ſie im allgemeinen Geſchmack an tüchtiger Literatur vermittelt. Aber direct würde ſie dazu beitragen, wenn ſie das Intereſſe an dem geleſenen Product ſich beſtrebte hinüberzuleiten zu der Theilnahme am Autor desſelben, und zwar ſo, einmal daß die Schüler nicht bloß im allgemeinen gern leſen, ſondern ſpeciell ein Verlangen bekommen, von dem Autor, der ihnen einmal, oder mehrmal ſchon Genuß bereitet hat, noch mehr zu leſen, und zweitens daß die Schüler auch nach der Perſon des Autors fragen. Es iſt ja menſchlich natürlich, dem der mich erquickte, der mich über mich ſelbſt emporhob, perſönliche Theilnahme entgegenzutragen. Anderſeits erhöht die Bekanntſchaft mit der Perſon des Autors wiederum die Freude an ſeinem Werk, und ſo muß eins dem andern helfen.

Die bedeutendſten unſrer Schriftſteller ſoll die Schule unbedingt in zwar kurzen, aber mit möglichſt viel individuellen Zügen belebten Biographien der Jugend vorſtellen; ihre Lebensſchickſale ſollen der Jugend vertraut, ihr Kämpfen und Ringen ſoll ihr lieb und theuer gemacht werden. Geburts- und Todestag dürfen nicht fehlen; aber dieſe Data und allenfalls Stand und Titel bleiben ohne das andere todtes Material. Die Vorbereitung auf die Leſeſtunde hat ſich alſo auch, wenigſtens in betreff der größeſten unſrer nationalen Proſaiker und Dichter, um deren Lebensgeſchicke zu bemühen. Dann wird wenigſtens die Schule das ihre thun, die Quellen, aus denen geſunde

Nahrung für Kopf und Herz fließt, bekannt zu machen, und damit gewiß nicht unwesentliches beitragen, den Zudrang zu den trüben Wassern der Sensationsliteratur zu verringern. Denn ich möchte wohl überzeugt sein, daß viele nur deshalb zum faden Unterhaltungs- d. h. Zeittödtungsproduct greifen, bloß weil sie nicht wissen, wo edlere und reinere Quellen des Lesegenusses zu suchen sind. Das oben Seite 143 schon empfohlene Sammelheft ist auch hier zu benutzen. Was über die Autoren und ihre Werke den Schülern mitgetheilt wird, mögen sie in dasselbe eintragen, und das Heft wird dadurch für die Schulerziehung nur noch wichtiger werden.

Wenn der speciell nationale Lesestoff des Lesebuchs wie der übrigen Lectüre in Geographie, Geschichte, Culturgeschichte ꝛc., beides in Prosa wie in Poesie, so behandelt wird, wie das so eben auseinander gesetzt ist, wird die Lectüre und alle aus derselben geschöpfte Wort-, Begriffs- und Gedankenbereicherung, alle aus ihm geerndtete Gemüths- und Charakteranregung in hohem Grade nationales Denken, Fühlen und Wollen in der Jugend fördern. Je mehr aber Nationalgefühl in Gefahr ist, etwas beschränktes, und dann auch beschränkendes zu werden, wenn nicht die tüchtigste Wissens- und Charaktererziehung ihm die große menschliche Grundlage gibt, die es dann selbst wieder zum lebenskräftigsten Factor der harmonischen Entwicklung macht, desto nothwendiger ist grade bei der Behandlung der hier in betracht kommenden Lesestücke, sowie bei der Behandlung allen übrigen Lesestoffes nach der Richtung des Nationalismus, der festeste Ernst zur Vermeidung aller hohlen, und deswegen gedankenarmen und verziehenden Phrase beim Unterricht. Deutsch ist was wir lesen: deutsch sei wie wir lesen; nämlich ernst der Drang, den Dingen auf den wahren Grund zu kommen, hoch die Freude an dem selbst gefundenen, und deshalb um so tiefer empfundenen Glanz und Ruhm deutschen Strebens, ehrlich die Prüfung unser selbst an dem gewonnenen Maßstabe, heilig die Vorsätze, nach Art und Maß der eignen Kräfte am Wohl des Vaterlandes mitzuarbeiten. Das aber fördert das Lesebuch ꝛc. nicht ausschließlich allein durch seinen direct nationalen Inhalt, sondern ebensowohl überhaupt dann, wenn es mit seinem Gesammtinhalt durchaus deutsches Wesen und Leben vertritt, und wir Lehrer es mit deutschem Geiste und Gemüth behandeln.

Sprachanſchauungs-Unterricht.

Praktik.

Vorbemerkung.

Die nachfolgenden hundert Geſpräche ſind Beiſpiele von Ausführungen des auf Seite 69 bis 72 und Seite 77 bis 82 vorgeſchlagenen Sprachanſchauungs-Unterrichtsganges, und wollen nicht allein die praktiſche Ausführbarkeit desſelben beweiſen, ſondern eben ſowohl die Nutzbarkeit ſolchen Unterrichts für wirkliche Sprachentwickelung, wie ich ſelbige glaube richtig zu verſtehen, zeigen. Ich bin mir ja ſehr wohl bewußt, daß ich, wenn meine Ideen und Vorſchläge der Beachtung werth gefunden werden, einen Kampf unternehme gegen vieles Beſtehende, welches in wiſſenſchaftlichen Ueberzeugungen ſowohl, als in der Macht der Gewohnheit ſeine Berechtigung, ſeine Standfeſtigkeit ſucht. Naturgemäß iſt, daß das angegriffene Beſtehende ſich vertheidigt. Nicht ſicher, ja, auch nicht einmal von vornherein nothwendig iſt es, daß es fällt; eines aber iſt ſicher: dies, daß aus jedem ehrlichen Kampf der Geiſter ein Beſſeres entſpringt, als da war. Siege wer will in ſolchem Kampfe, das Alte oder das Neue: der Sieger wird durch den Waffengang immer auch an ſich ſelber gewonnen haben. Denn die Waffen im Kampfe der Geiſter ſind zugleich die Werkzeuge der Friedensarbeit derſelben, und werden durch den Kampf nicht ſtumpf und ſchartig, ſondern im Gegentheil nur wirkenstüchtiger; der Beſiegte aber in ſolchem Kampfe ergreift die Waffen des Siegers und nutzt ſie als die ſeinen, weil ſie ſich tüchtiger erwieſen haben. Solchen ehrlichen Kampf ſuche ich, und darum wünſche ich nicht bloß die Kritik und Theorie, ſondern auch die Praktik für mich ins Feld zu führen, damit ſelbe ſich wechſelſeitig erklären können, und Mißverſtändniſſe, welche jede einzeln gar leicht möglich läßt, ſich ſelber löſen, ehe ſie als Angriffswaffen oder als Vertheidigungsbollwerke gegen mich geſchwungen und aufgebaut werden.

einzelnen Fällen für ſich auf, ſo iſt das natürlich richtig; ich will aber mehr, nämlich dieſelbe in der planmäßigen Durchführung der Anſchaulichkeit des Sprachunterrichts grundſätzlich feſtgehalten wiſſen. Auch dies mögen die Geſpräche darlegen. So nehme ich eine Reihe von Geſprächen aus Krauſes Denkübungen auf; aber ich ſteure in denſelben mit Entſchiedenheit auf die Anſchauung von Spracherſcheinungen los, und geſtalte ſie deshalb überall mehr oder weniger anders. Den Krauſe verbeſſern ſoll das nicht ſein, ſondern ich beſchränke mich bloß, ihm gegenüber, der eine praktiſche Denklehre zu geben verſucht, auf anſchauungsmäßige Sprachentwicklung. Unſerm heute landläufigen Sprachunterricht gegenüber halte ich mich aber betreffs des grammatiſchen Lehrſtoffes in engen Schranken, um dem Logos der Sprache, welcher allein anſchaulicher Behandlung fähig iſt und folglich die Grammatik begründen ſoll, mehr Raum zu geben.

Den erſten fünfzehn Geſprächen des I. Curſus füge ich jedesmal einige Verschen, Fabeln, Räthſel, Liedertexte ꝛc. bei; mein erſter Curſus ſoll ja in ſeiner erſten Hälfte den ganzen Sprachunterricht der untern Stufe darſtellen, und da wollte ich durch dieſe Zugaben andeuten, wie vielſeitig derſelbe auszubeuten iſt in Erfaſſung des ganzen kleinen Menſchen nicht allein ſeinem Intellect, ſondern eben ſo ſeinem Gemüth nach. Sobald die Leſefertigkeit da iſt, hat das Schulleſebuch ſolchen Stoff zu bieten.

Dieſe Vorbemerkungen mögen genügen. Sie ſollen mir nur ſichern, daß der geneigte Leſer nicht mehr in den folgenden Geſprächen ſuche, als was ſie bieten ſollen, nämlich nicht mehr, als ein Mittel, das ich ſelber hergebe zur um ſo gründlicheren und umfaſſenderen vorurtheilsfreien Prüfung meiner Vorſchläge betreffs der Methode des Sprachunterrichts.

Dieſe Vorſchläge zu einer Neugeſtaltung des geſammten Sprachunterrichts in der Volksſchule wünſche ich aber darauf geprüft, ob nicht wirklich ſolche Neugeſtaltung auch eine Neubelebung und Neubefruchtung des Unterrichts in der Mutterſprache bedeuten müſſe.

Erſter Curſus.

1. Benennen ſichtbarer Gegenſtände innerhalb eines beſtimmten Raumes.

Lehrer. Wo biſt du jetzt? Kind. Ich bin inne Schule. L. Sag' das ſo: Ich bin in der Schule. K. Ich bin ꝛc. L. Iſt dein Bruder auch in der Schule? K. Ja. L. Hier iſt er aber doch nicht; wo iſt er denn? K. Er iſt in die andere Schule. L. Er iſt in der andern Schule. K. Er iſt ꝛc. L. Das iſt keine andere Schule; das iſt nur eine andere Stube in unſerer Schule. Wo iſt dein Bruder alſo? K. Mein Bruder iſt in der andern Stube. L. Das iſt eine Schulſtube. K. Das iſt ꝛc. L. Wo biſt du denn nun? K. Ich bin in der Schulſtube. L. Ihr ſeid jetzt alle in der Schulſtube, und ich auch; wo ſind wir? K. Wir ſind in der Schulſtube. L. Das ſollt ihr mir einmal alle zugleich ſagen. K. (im Chor einzuüben:) Wir ſind in der Schulſtube. L. Fritz hat wieder geſagt: Wir ſind inne Schulſtube. Hör' zu wie Anna das ſagt. Anna: Wir ſind ꝛc. L. Kannſt du das nun auch, Fritz? Fr. Wir ꝛc. L. Jetzt wieder alle zuſammen! K. Wir ꝛc.

L. Seht euch in der Schulſtube um. Ihr ſollt mir die Dinge nennen, die ihr in der Schulſtube ſeht. Was ſollt ihr thun, Karl? K. Wir ſollen ꝛc. L. Nenne du mir gleich etwas, das du hier ſiehſt. K. Ich ſehe einen Ofen. L. Wo ſteht der Ofen? K. In der Schulſtube. L. Sag' alſo: Ich ſehe in der Schulſtube einen Ofen. K. Ich ſehe ꝛc. L. Was hat Karl genannt? Franz: Karl hat den Ofen genannt. L. Nenne du auch etwas. K. Ich ſehe Diſche. L. Du mußt Tiſche ſagen. K. Ich ſehe Tiſche. L. Sprecht das alle. K. Wir ſehen Tiſche. L. Da haben einige wieder den Fehler gemacht, den Franz vorher machte. Wie ſagte der zuerſt? K. Franz ſagte erſt Diſche. L. Sprecht alle das Wort noch einmal richtig. K. Tiſche. L. Behaltet das nun. Wer's wieder falſch ſpricht, der muß ſich ſchämen. Siehſt du noch etwas anderes in der Schulſtube, Heinrich? H. Ick ſeh'n Tafel. L. Ich ſehe eine Tafel. K. Ich ꝛc. L. Zeig' mir die Tafel, welche du meinſt. K. zeigt und ſagt: Die große Tafel. L. Das iſt die Schultafel, weil ſie für euch alle iſt. Für wen iſt ſie? K. Für uns alle. L. Du kannſt auch ſagen: Für die ganze Schule. Wie heißt ſie deshalb? K. Die Schultafel. L. Weshalb heißt ſie ſo? K. Weil ſie für die ganze Schule iſt. L. Sind hier noch andere Tafeln? K. Kleine Tafeln. L. Wem gehört dieſe kleine Tafel? K. Die gehört mir. L. Iſt die auch für die ganze Schule? K. Nein, die iſt bloß für mich. L. Sage ſo: Die

durch Umgrenzungen definiert wird, für die früheſte Unterrichtsſtufe zu abſtract wird. In einem Schlußgeſpräch dieſer Uebung wäre jedoch auch dieſe Seite in concreter Weiſe etwa folgendermaßen zu behandeln, und würde dann jedenfalls von bedeutender begrifflicher Schulung ſein.

L. Ihr habt mir nun viele Dinge genannt. Ich will euch jetzt welche nennen und ihr ſollt mir ſagen, wo ihr dieſelben ſehen könnt. Gebt acht. Ofen, Tiſche, Bänke, Schultafel, Katheder, Schüler, Lehrer. — K. Die ſehen wir in der Schulſtube. L. Bäume, Flaggenſtock, Reck, Barren, Pumpe. — K. Die ſehen wir auf dem Spielplatz. L. Bäume, Blumen, Sträucher, Kräuter, Beete, Pfade. — K. Die ſehen wir im Garten. L. Tiſch, Stühle, Ofen, Schrank, Uhr, Fußbank, Nähtiſch. — K. Die ſehen wir in der Wohnſtube. L. Feuerherd, Töpfe, Keſſel, Eimer, Kelle, Schleef (Rührlöffel), Tellerborte ꝛc. — K. Die ſehen wir in der Küche.

L. Jetzt gebt einmal acht. Wir ſind in der Schulſtube. Die Schulſtube iſt hier zu Ende. Was iſt da? K. Da iſt die Wand. L. Was iſt aber hier? — und da? — und da? K. Da iſt auch eine Wand. L. Sprechet: Wo die Schulſtube zu Ende iſt, da ſind die Wände. K. Wo die ꝛc. L. Sprechet: Die Wände umgrenzen die Schulſtube. K. Die Wände ꝛc. L. Sprecht das Wort umgrenzen allein — du — du auch — alle zuſammen. — Was thun die Wände? K. Die Wände umgrenzen die Schulſtube. L. Was iſt hier in der Wand? K. Da iſt die Thür. L. Und was iſt dort in der Wand? K. Da iſt ein Fenſter. L. Thüren und Fenſter gehören zu der Wand. K. Thüren ꝛc. L. Wozu ſind ſie da? K. Durch die Thür gehen wir hinaus; durch die Thür kommen wir herein. Durch das Fenſter ſcheint die Sonne in die Schulſtube, durch das Fenſter ſehen wir hinaus. K. Ich bin all durchs Fenſter klattert. L. Sprich ſo: Ich bin ſchon durch das Fenſter geklettert. K. Ich ꝛc. L. Das ſollſt du aber nicht wieder thun; dazu iſt das Fenſter nicht. Wozu gehören Thür und Fenſter? K. Thür und Fenſter gehören zur Wand. L. Was thun die Wände? K. Die Wände umgrenzen die Schulſtube. L. Wo ſind die Wände? K. Da, wo die Schulſtube zu Ende iſt.

L. Was iſt da, wo der Spielplatz zu Ende iſt? K. Da iſt eine Hecke. Da iſt ein Graben (ein Rickelwerk, Stacket). L. Iſt überall, wo der Spielplatz zu Ende iſt, eine Hecke? K. Nein, nur auf einer Seite. L. Was iſt auf den andern Seiten? K. Ein Graben, (Stacket, Rickelwerk.) L. Was thun die Hecke und das Stacket? K. Die Hecke und das Stacket umgrenzen den Spielplatz. L. Wie kommt ihr auf den Spielplatz? K. Wir gehen durch das Thor. L. Worin ſteht das Thor? K. Das Thor ſteht in dem Stacket. L. Ich habe geſtern geſehen, daß Paul durch die Hecke kroch, als er auf den Spielplatz wollte. Das darfſt du nicht wieder thun. Wo muß er hindurch gehen? K. Wir müſſen durch das Thor gehen. L. Was umgrenzt den Spielplatz? K. Den Spielplatz umgrenzen die Hecke und das Stacket.

L. Jetzt will ich ſehen, wer von euch ſchon was rechtes gelernt

hat. Emma, eure Wohnſtube iſt auch irgendwo zu Ende. Was iſt da? K. Da ſind die Wände. L. Was thun die Wände in der Wohnſtube? K. Die Wände umgrenzen die Wohnſtube. L. Sag du mir, Marie, was euren Garten umgrenzt? M. Unſern Garten umgrenzt eine Mauer. K. Unſern Garten umgrenzt ein Wall ꝛc. L. Was ſieht man im Garten? K. Im Garten ſehen wir Bäume, Sträucher ꝛc. L. Was thut aber die Hecke (der Graben, die Mauer ꝛc.)? K. Die Hecke umgrenzt den Garten. L. Iſt die Hecke auch im Garten? K. Nein die Hecke iſt da, wo der Garten zu Ende iſt. L. Nun geht hin aus auf den Spielplatz und lauft einmal darauf nach allen Seiten, bis wo er zu Ende iſt.

Zugaben.

1. Wenns Kind alles haben will.

Seh' ich Aepfel, möcht' ich ſie haben,
Seh' ich Rüben, möcht' ich ſie ſchaben,
Seh' ich Nüſſe, mit vollen Backen
Möcht' ich ſie beißen, möcht' ich ſie knacken.
Keine Raſt, keine Ruh',
Schöne Kleider, ſchöne Schuh',
Aber wazu?
Nichts kriegt, wer alles haben will.
Nur wer beſcheiden und ſtill,
Kriegt die Hülle und Fülle'.

Nach J. Falk.

2. Nürnberger Spielwaren-Händler.

Liebe Kindlein, kauft ein!
Hier ein Hündlein,
Hier ein Schwein;
Trommel und Schlägel,
Ein Reitpferd, ein Wägel,
Kugel und Kegel,
Kiſtchen und Pfeifer,
Kutſchen und Läufer,
Huſar und Schweizer!
Nur ein paar Kreuzer,
's iſt alles dein!
Kindlein,
Kauft ein!

Göthe.

3. Lied.

Wer hat die ſchönſten Schäfchen?
Die hat der gold'ne Mond,
Der hinter unſern Bäumen
Am Himmel drüben wohnt.

Da weidet er die Schäfchen
Auf ſeiner weiten Flur;
Denn all die ſchönen Sterne
Sind ſeine Schäfchen nur.

Sie thun ſich nichts zu leide,
Hat eins das andre gern,
Und Schweſtern ſind und Brüder
Da draben Stern an Stern.

Hoffmann v. Fallersleben.

4. Räthſel.

Beine hat's und kann doch nicht gehn,
Mittags ſiehſt Du Speiſen drauf ſtehn.
(Tiſch.)

Bin ich warm, iſt's draußen kalt,
Dann kammt zu mir jung und alt.
(Ofen.)

Ich laſſe Licht und hellen Schein
In Stuben und in Kämmerlein.
(Fenſter.)

5. Büblein auf dem Baum.

Steigt das Büblein auf den Baum,
O, ſo hach, man ſieht es kaum!
Schlüpft von Aſt zu Aeſtchen,
Hinauf zum Vogelneſtchen;
Hei, da lacht es — ei, da kracht es —
Plumps! — da liegt es unten.

Lenz.

6. Morgengebet.

Wie fröhlich bin ich aufgewacht,
Wie hab' ich geſchlafen ſo ſanft die Nacht!
Hab' Dank im Himmel, du Vater mein,
Daß du haſt wallen bei mir ſein.
Nun ſieh' auf mich auch dieſen Tag,
Daß mir kein Leid geſchehen mag.

Hey.

2. Benennen äußerlich ſichtbarer Theile von Gegenſtänden.

Lehrer. Was iſt das? K. Das iſt ein Stuhl. L. Weißt du, was für ein Stuhl das iſt? K. Das iſt ein Brettſtuhl (Polſter-, Lehnſtuhl ꝛc.) L. Ihr ſollt mir nun ſagen, was ihr an dem Stuhle ſeht. Was ſollt ihr mir ſagen? K. Wir ſollen ſagen, was wir an dem Stuhle ſehen. L. Setze du dich auf den Stuhl. Was thuſt du? K. Ich ſitze aufn Stuhl. L. Sprich: Ich ſitze auf dem Stuhl. K. Ich ſitze ꝛc. L. Wie ſagte ich vorher zu Helene? K. Setze dich auf den Stuhl. L. Wenn ich mich auf den Stuhl geſetzt habe, dann ſitze ich auf dem Stuhl. Wer kann das ſagen? — Alle könnt ihr's nicht? — Aber du? K. Wenn ich ꝛc. L. Das war gut. Du kannſt es nun auch? — Jetzt verſuche du es auch — und du — alle zuſammen. Seht ihr wohl, daß es geht? Hört nur immer recht zu, wie ich euch vorſpreche. Jetzt wollen wir aber den Stuhl beſehen. Wie heißt das, worauf wir ſitzen? K. (oder L., wenn's die Kinder nicht gleich angeben können) Das iſt der Sitz. L. Wozu gehört der Sitz? K. Der Sitz gehört zum Stuhl. L. Haſt du ſchon einen Stuhl geſehen, der keinen Sitz hatte? K. Nein. L. Sprecht: Jeder Stuhl hat einen Sitz. K. Jeder ꝛc. L. Dieſer Sitz iſt ein Brett. K. Wir haben Stühle, da iſt ein Polſter an. L. Sprich: Wir haben Stühle mit Polſtern. K. Wir ꝛc. K. Wir haben Stühle mit Rohr. L. Sag: Wir haben Stühle mit Rohrſitz. K. Wir ꝛc. L. Was ſeht ihr alſo an dem Stuhl? K. Ich ſehe an dem Stuhl einen Sitz. L. Wer ſieht was anderes an dem Stuhle? K. Ich ſehe Beine. L. Kannſt du die Beine zählen? K. Ein — zwei — drei — vier. K. Ich ſehe vier Beine. L. Woran ſiehſt du die? K. Ich ſehe an dem Stuhl vier Beine. L. Wozu gehören die vier Beine? K. Die vier Beine gehören zu dem Stuhl. L. Sprecht: Der Stuhl hat vier Beine. K. Der Stuhl ꝛc. L. Weshalb hat der Stuhl Beine? K. Daß er ſtehen kann. Der Stuhl ſteht auf den vier Beinen. L. Was ſteht ſonſt noch auf vier Beinen? K. Der Tiſch, der Hund ſteht ꝛc. L. Wißt ihr etwas, das auf zwei Beinen ſteht? K. Wir — der Hahn ſteht ꝛc. L. Steht einmal — auf! Setzt — euch! Steht — auf! Setzt — euch! L. Was ſehen wir an dem Stuhl? K. Der Stuhl hat einen Sitz. Der Stuhl hat vier Beine. L. Was giebt es ſonſt noch am Stuhl zu ſehen? K. Eine Lehne. L. Der Stuhl hat — K. Der Stuhl hat eine Lehne. L. Wozu dient die Lehne? K. Da können wir uns anlehnen. (Wenn die Antwort nicht gleich kommt: L. Setze dich auf den Stuhl. Was thuſt du jetzt? K. Ich lehne mich an. L. Woran lehnſt du dich? K. Ich lehne mich an die Lehne). L. Wozu gehört die Lehne? K. Zu dem Stuhl. L. Sagt mir wieder, was der Stuhl alles hat. K. Der Stuhl hat einen Sitz, vier Beine und eine Lehne.

L. Gebt jetzt acht. Wer macht Stühle? K. Der Tiſchler. L. Der Tiſchler macht zuerſt den Sitz. Iſt dann der Stuhl ſchon fertig?

K. Nein, da gehören noch die Beine und die Lehne daran. L. Das ist recht; sonst wird's kein Stuhl. Woraus besteht der Stuhl? K. Der Stuhl besteht aus dem Sitz, den vier Beinen und der Lehne. L. Hört: Der Sitz ist ein Theil des Stuhles. K. Der Sitz ist ein Theil des Stuhles. Die Beine sind Theile des Stuhles. Die Lehne ist ein Theil des Stuhles. L. Der Sitz, die vier Beine und die Lehne sind Theile des Stuhles. Sprich du das — du auch — alle zusammen. L. Woraus besteht der Stuhl? K. Der Stuhl ꝛc. L. Welche sind die Theile des Stuhles? K. Die Theile ꝛc.

L. Ein anderes mal wollen wir nun von andern Dingen die Theile suchen. Jetzt sollt ihr auch einmal einen Stuhl auf eurer Tafel zeichnen —: wagerechter Strich (Sitz) — senkrechte Striche darunter (Beine) — etwas schräger Strich aufwärts (Lehne) ꝛc.

Weitere Stoffe: Tisch, Schulschrank, Thür, Ofen, Menschenkörper, Hand, Baum, Blüte ꝛc.

Zugaben.

1. Die Augen.

Zwei Augen hab' ich, klar und hell,
Die drehn sich nach allen Seiten schnell,
Die sehn alle Blümchen, Baum und Strauch,
Und den hohen, blauen Himmel auch.
Die setzte der liebe Gott mir ein,
Und was ich kann sehen, ist alles sein.
Hey.

---

2. Was jedes hat.

Die Schnecke hat ihr Haus;
Ihr Fellchen hat die Maus;
Der Sperling hat die Federn fein,
Der Schmetterling schöne Flügelein.
Nun sage mir, was hast denn du?
Ich habe Kleider und auch Schuh',
Und Vater und Mutter, Lust und Leben;
Das hat mir der liebe Gott gegeben.
Hey.

---

3. Lied.

So viel Stern' am Himmel stehen,
An dem gold'nen blauen Zelt,
So viel Schäflein als da gehen
In dem grünen, grünen Feld,
So viel Vöglein als da fliegen,
Als da hin und wieder fliegen:
So viel mal sei Gott gegrüßt! :,:
Der Kinder Lustfeld.

4. Rein.

Gesicht, Hals und Hände rein,
Rein das Kleid und Schürzelein,
Rein die Hose, das Jäckelein,
Das Schnupftuch in dem Täschelein,
Blank die Schuh' und Stiefelein —
So müssen artige Kinder sein.
(?)

---

5. Kindchen spricht zum Schwein:

Sage, warum liegest du
In dem Schmutze immerzu?
Spricht darauf das Schwein:
Wenn du's magst, thu du das auch.
Spricht das Kindchen: Pfui, du Gauch!
(?)

---

6. Räthsel.

An einem Stiel viel Zweigelein,
Die halten Haus und Stuben rein.
(Besen.)

Es wächst im Gärtlein,
Hat viele Röhrlein,
Hat viele Häute,
Beißt alle Leute.
(Schalotte.)

Ich kenne einen Handwerksmann,
Hat fünf Gesellen,
Die fassen mit einander an,
Und flink ist alles Werk gethan.
(Die Hand.)

3. Benennen von Wahrnehmungen durch die übrigen Sinne.

Lehrer. Ihr habt mir bisher immer gesagt, was ihr sahet. Womit seht ihr? K. Wir sehen mit den Augen. L. Schließt einmal eure Augen (haltet die Hände vor die Augen.) Seht ihr so auch was? K. So sehen wir nichts. L. Seht ihr so mich auch nicht? K. Wir sehen dich auch nicht. L. Bin ich denn auch noch ganz gewiß da? K. Ja, du bist noch da. L. Katharine weiß das, weil sie erst schnell zugesehen hat. Wovon wißt ihr andern das aber? K. Das können wir wohl hören. L. Was hört ihr denn? K. Wir hören dich sprechen. L. Könnt ihr das auch, wenn ihr mich seht? K. Dann können wir's auch. L. Seht mich wieder an. Jetzt seht ihr mich aber sprechen, nicht wahr? K. Wir sehen dich sprechen. L. Was thatet ihr vorher? K. Da hörten wir dich sprechen. L. Seht mich an. (Bewegt den Mund als spräche er). Habt ihr mich sprechen gesehen? K. Nein, wir haben es nicht gehört. L. Merket: Ihr habt gesehen, daß ich den Mund bewege. K. Wir haben gesehen, daß du den Mund bewegest. L. Wenn ich dabei auch spreche, so hört ihr das. Was hört ihr? K. Wir hören dich sprechen. L. Ich bin euer Lehrer; wen hört ihr sprechen? K. Wir hören unsern Lehrer sprechen. L. Und artige Kinder hören immer genau zu und lernen sprechen wie ihr Lehrer spricht; davon werden sie gescheit und dann freuen die Eltern sich. Jetzt sollt ihr mir sagen, was ihr mehr hören könnt. K. Wir — wir L. Halt. Nicht alle zugleich, dann höre ich euch wohl, aber verstehe euch nicht. Sprich du zuerst. K. Ich höre den Hund bellen. L. Ich höre es nicht. K. Jetzt bellt auch keiner. L. Wann denn? K. Unser Hund bellt, wenn jemand kommt. L. Und dann hörst du ihn bellen. Das sage mir. K. Ich höre unsern Hund bellen, wenn jemand kommt. L. Still. — K. Da bellt just 'n Hund. L. Wo bellt der Hund? K. Draußen auf 'n Weg. L. Sprich: Der Hund bellt draußen auf der Straße. K. Der Hund ꝛc. L. Jetzt sprich du. K. Ich höre die Katze miauen. L. Die Katze miaut. K. Die ꝛc. L. Wie erfährst du das? K. Ich höre die Katze miauen. L. Ihr kennt Vögel. Was hört ihr die thun? K. Wir hören die Vögel singen. L. Nenne mir einen Vogel. K. Der Hahn. L. Was hörst du den thun? K. Ich höre den Hahn krähen (kreien). L. Wann kräht der Hahn? K. 'S morgens. L. Der Hahn kräht morgens sehr früh. K. Der Hahn ꝛc. L. Dann hörst du ihn aber doch nicht; dann schläfst du noch. K. Mein Vater steht auf, wenn der Hahn kräht. L. Was hörst du die Henne thun? K. Ich höre die Henne gackern. L. Wann thut sie das? K. Wenn sie ein Ei gelegt hat, — wenn sie was gefunden hat — ꝛc. L. Wen ruft sie, wenn sie was gefunden hat? K. Die Henne ruft die Küchlein. L. Sprich: Ich höre die Henne ihre Küchlein rufen. K. Ich höre ꝛc. L. Jetzt sag du mir, was du hören kannst ꝛc. — L. Womit hört ihr? K. Wir hören mit den Ohren.

Ich rieche den Duft der Roſe, des Veilchens, der Nelke ꝛc. Ich rieche den Geſtank des Düngers. Ich rieche den Rauch des brennenden Papiers ꝛc. Ich rieche mit der Naſe.

Ich ſchmecke, daß der Zucker ſüß iſt, daß der Eſſig ſauer iſt, daß das Bier bitter iſt. Ich ſchmecke, wenn im Kaffee Zucker iſt, wenn in der Suppe kein Salz iſt ꝛc. Ich ſchmecke mit der Zunge.

Ich fühle, daß der Ofen warm (kalt) iſt, daß das Holz glatt (rauh) iſt, daß das Brot weich (hart) iſt, daß das Tuch trocken (naß) iſt ꝛc. Ich fühle am ganzen Körper, am beſten mit den Fingerſpitzen.

Sehen — Geſicht; hören — Gehör; riechen — Geruch; — ſchmecken — Geſchmack; fühlen — Gefühl.

Geſicht, Gehör, Geruch, Geſchmack und Gefühl ſind die fünf Sinne. Mit den fünf Sinnen erkennen wir was.

Zugaben.

1. Die fünf Sinne.

Zwei Augen zum Sehen,
Die ſich überall hin drehen;
Zwei Ohren zum Hören,
Was die Andern mich lehren;
Die Naſe zum Riechen,
In die Blümlein zu kriechen;
Die Zunge zum Schmecken,
Zum Schlicken und Schlecken;
Die Finger zum Fühlen,
Zum Arbeiten und Spielen:
Die hat mir der liebe Gott gegeben.
Zu Luſt und Leben. (?)

---

2. Räthſel.

Es geht und ſchlägt ohne Bein und Hand,
Steckt in der Taſche, hängt an der Wand. (Uhr.)

Soll das Pferd ſchnell laufen und jagen,
Muß ich knallen, auch manchmal ſchlagen. (Peitſche.)

Rath einmal, mein Kind.
Innen gelb und außen blau,
Mitten drin ein Steinchen.
Schmeckt wie Zucker — rath geſchwind.
(Pflaume.)

Der Ofen iſt ſein Aufenthalt,
Freſſen kann's einen ganzen Wald,
Mit Waſſer macht man's mauſetodt,
Wen's beißt, der leidet Schmerz und Noth. (Feuer.)

---

3. Wenns Kind verdrießlich iſt und weiß nicht warum.

Glocken, die nicht klingen,
Vögel, die nicht ſingen,
Pferde, die nicht ſpringen,
Kinder, die nicht lachen —
Wer hat Luſt an ſolchen Sachen!
Der Kinder Luſtfeld.

---

4. Lied.

Mäh, Lämmchen, mäh!
Das Lämmchen lief in Schnee;
Da ſtieß ſich's an ein Steinelein,
Da that ihm weh das Beinelein,
Da ſchrie das Lämmchen mäh! :,:
Mäh, Lämmchen, mäh!
Das Lämmchen lief in Schnee;
Da ſtieß ſich's an ein Stöckelein,
Da that ihm weh das Köpfelein,
Da ſchrie das Lämmchen mäh! :,:
Der Kinder Luſtfeld.

---

5. Der Hahn.

Kikriki! Ihr Leut' ſteht auf!
Seht es ſteigt die Sonn' herauf!

Kommt ſchnell aus der dunklen Kammer,
Hebt das Beil und ſchwingt den Hammer;
Führt die Pfriemen und die Nadel,
Und macht alles ohne Tadel.
Kikriki, es iſt ſchon hell;
Macht euch an die Arbeit ſchnell!

Gall.

6. Biene.

Kleine Biene, wer ſagt es dir,
Daß die Blumen blühen hier?
Wer hat dir drin den Tiſch gedeckt,
Daß es dir ſo lieblich ſchmeckt?
Weißt du, wer ſo an dich gedacht?
Gott iſt's, der alles hat gemacht.

Hey.

4. Benennen von ſinnlich wahrnehmbaren Thätigkeiten.

Lehrer. Was thut deine Mutter morgens, wenn du aufgeſtanden biſt? K. Meine Mutter waſcht mich. L. M. M. wäſcht mich. K. Meine ꝛc. K. Meine Mutter zieht mir (mich) an. Meine Mutter gebt mich was zu eſſen und zu trinken. L. M. M. gibt mir was zu eſſen und zu trinken. K. Meine ꝛc. L. Wer weiß noch mehr, was eure Mütter thun? K. Meine Mutter fegt. L. Was fegt ſie aus? K. Die Stube, die Diele (Flur), die Küche ꝛc. L. Meine Mutter fegt die Stube. K. Meine ꝛc. L. Weshalb thut ſie das? K. Weil da Dreck in iſt. L. Weil auf dem Fußboden Schmutz liegt. K. Weil ꝛc. L. Wie ſoll die Stube werden? K. Die Stube ſoll rein werden. L. Und was ſchmutzig iſt, mag niemand leiden. Was weißt du noch? K. Meine Mutter kocht Eſſen. L. Sag' nur: Meine Mutter kocht. K. Meine ꝛc. L. Weißt du, was deine Mutter heute kocht? K. Meine Mutter kocht Suppe. — Meine Mutter kocht Pfannkuchen. L. Meine Mutter backt Pfannkuchen. K. Meine ꝛc. K. Meine Mutter kocht Kranzvagels. L. Sprich: Meine Mutter brät Krammetsvögel. K. Meine ꝛc. L. Woher weißt du denn das? K. Ich habe meine Mutter gefragt. L. Und du freuſt dich wohl auf Pfannkuchen heute mittag? K. Ja, die mag ich ſo gern. L. Magſt du denn Suppe nicht ſo gern? K. Nein, die mag ich nicht. L. Das iſt aber nicht ſchön. Ein artiges Kind mag alles gern, was die Mutter zurecht macht. Was habt ihr mir nun geſagt, daß die Mutter thut? K. Die Mutter kocht, backt, brät. L. Wer ſagt mir mehr, was die Mutter thut? — Ich habe ſie mit 4 blanken Stäbchen und mit Garn was machen ſehen. K. Meine Mutter ſtrickt. L. Was ſtrickt deine Mutter? K. Strümpfe. L. Sprich: Meine Mutter ſtrickt Strümpfe. K. Meine ꝛc. L. Kannſt du das auch ſchon? K. Nein. L. Das mußt du lernen, wenn du größer wirſt. Woraus ſtrickt deine Mutter die Strümpfe? K. Aus Garn. L. Aus was für Garn? K. Aus Wullengarn. L. Aus Wollgarn. K. Aus Wollgarn. L. Woraus ſtrickt ſie die Strümpfe? K. Meine ꝛc. L. Was braucht ſie dazu? K. Sie braucht Stricknadeln dazu. L. Was thut ihr mit euren Strümpfen? K. De treckt wieh an. L. Die ziehen wir an. K. Die ꝛc. L. Worüber zieht ihr die Strümpfe? K. Wir ziehen die Strümpfe über die Füße. L. Bleiben die Strümpfe rein? K. Die Strümpfe werden ſchmutzig. L. Was thut eure Mutter dann? K. Meine Mutter wäſcht die Strümpfe, wenn ſie ſchmutzig ſind. L.

Bleiben die Strümpfe heil? K. Sie gehen kaput. L. Sprich: Die Strümpfe bekommen Löcher. K. Die ꝛc. L. Wovon? K. Wenn wir sie tragen. L. Was thut deine Mutter dann? K. Meine Mutter stopft die Strümpfe, wenn Löcher drin sind. L. Ich habe deine Mutter mit einem dünnen Faden und einer Nadel arbeiten sehen; was thut sie damit? K. Da näht meine Mutter mit. L. Sprich: Da mit näht meine Mutter. K. Damit ꝛc. L. Nennt mir Sachen, die ihr eure Mutter habt nähen sehen. K. Meine Mutter hat ein Hemd genäht. Meine Mutter näht mir einen Hosenträger. L. Der Hosenträger wird bunt, nicht wahr? K. Ja, ganz bunt. Sonntag soll ich 'n anhaben. L. Das wird hübsch aussehen. Deine Mutter näht den Hosenträger aber nicht; sie stickt ihn. K. Meine Mutter stickt mir einen Hosenträger. L. Was hast du eben vorher gesagt? K. Meine Mutter hat ein Hemd genäht. — Meine Mutter näht Handtücher. L. Was machst du mit dem Hemd? K. Das Hemd ziehe ich an. L. Wozu braucht man ein Handtuch? K. Mit 'n Handtuch, da machen wir uns mit trocken, wenn wir uns gewaschen haben. L. Mit dem Handtuch trocknen wir uns. K. Mit ꝛc. L. Wie werden die Hemde und die Handtücher vom Brauchen? K. Sie werden schmutzig. L. Was geschieht dann mit ihnen? K. Sie werden gewaschen, wenn sie schmutzig sind. L. Was thut deine Mutter, wenn das Hemd Löcher bekommt? K. Meine Mutter flickt das Hemd. L. Sagt mir nun noch einmal alles wieder, was eure Mutter thut. K. Die Mutter zieht mich an, wäscht mich, gibt mir zu essen, kocht Suppe ꝛc. ꝛc. L. Merkt euch: Das sind Thätigkeiten der Mutter. K. Das ꝛc. L. Nenne du mir eine Thätigkeit der Mutter. K. Die Mutter fegt die Stube. Die Mutter strickt Strümpfe ꝛc. L. Ihr könnt die Thätigkeiten der Mutter auch jedesmal mit nur einem Worte nennen. So: Anziehen ist eine Thätigkeit der Mutter. K. Anziehen ist ꝛc. L. Nenne du mir so einige Thätigkeiten der Mutter. K. Kochen, backen, braten sind Thätigkeiten der Mutter. K. Stricken, nähen, sticken, stopfen, flicken sind Thätigkeiten der Mutter ꝛc. L. Eure Mütter verrichten noch viel mehr Thätigkeiten für euch, als ihr mir hier jetzt nennen könnt. Das thun sie gern, weil sie euch lieb haben. Ihr müßt eure Mütter auch lieb haben, immer artig sein und ihnen aufs Wort hören.

Weitere Stoffe: Der Hund. Der Hahn. Die Kinder in der Schule. Die Kinder zu Hause. Der Landmann. Der Fuhrmann. Der Kirschbaum. Die Sonne.

Zugaben.

1. Morgengebet.

Wie fröhlich bin ich aufgewacht!
Wie hab' ich geschlafen sanft die Nacht!
Hab' Dank im Himmel, du Vater mein,
Daß du hast wollen bei mir sein.
Nun sieh auf mich auch diesen Tag,
Daß mir kein Leid geschehen mag.

Hey.

2. Abendgebet.

Guter Vater im Himmel du,
Meine Augen fallen zu.
Will mich in mein Bettchen legen,
Gib du mir nur deinen Segen.
Lieber Gott, das bitt' ich dich:
Bleib bei mir, hab acht auf mich!
Hey.

3. Was die Thiere alles lernen.

Die Enten lernen schnattern,
Die Fledermäuse flattern,
Die Hähne lernen krähen,
Die Schafe lernen bäen,
Die Tauben lernen fliegen,
Und meckern alle Ziegen,
Die Staare lernen plappern,
Die jungen Störche klappern,
Das Mausen und Haschen lernt das Kätzchen,
Das Schmausen und Naschen lernt das Spätzchen,
Die Alten zeigen, wie sie es gemacht,
Die Jungen folgen und geben acht,
Und machen es dann selber.
Löwenstein.

4. Maikäferlein.

Sag mir, Siebenschläferlein,
Wie träumt das Maikäferlein? Mum, mam!
Wie lacht das Maikäferlein? Hum, hum!
Wie spricht das Maikäferlein? Rum, rum!
Wie singt das Maikäferlein? Sum, sum!
Wie zankt das Maikäferlein? Brum, brum!
Güll.

5. Wiegenlied für die Puppe.

Schlaf, Püppchen, schlaf!
Da draußen gehn die Schaf'!
Die schwarzen und die weißen,
Die soll'n die Pupp' nicht beißen.
Schlaf, Püppchen, schlaf!
Schlaf, Püppchen, schlaf!
Sei artig und sei brav.
Du brauchst nicht lesen, schreiben,
Du kannst im Bettchen bleiben.
Schlaf, Püppchen, schlaf!
Aus dem Volksmund.

6. A. B. C.

A. B. C. Die Katze lief in Schnee,
Und wie sie wieder 'raus kam,
Da hatt' sie weiße Stiefelchen an;
O jemine, o je!
A. B. C. Die Katze lief zur Höh!
Sie leckt ihr kaltes Pfötchen rein,
Und putzt sich auch die Stiefelein,
Und gieng nicht mehr in Schnee.
Aus dem Volksmund.

7. Räthsel.

Up de Däle stunnen twe Pale,
Up de Pale stund 'n Tunne,
Up de Tunne stund 'n Trechter,
Up den Trechter stund 'n Smekker,
Up den Smekker stund 'n Rüker,
Up den Rüker stund 'n Kiker,
Up den Kiker weer 'ne Weide,
Dar sprungen de Hirsche as up de Heide. (Mensch)

Tweebeen feet up Dreebeen unner Beerbeen. (Der Melker.)

Es hat sein Nest auf dem Baum, hüpft auf den Aesten und ist doch kein Vogel. (Eichhörnchen.)

5. Benennen von Eigenschaften sichtbarer Gegenstände mit deren Theilen, nebst Angabe, mit welchen Sinnen diese Eigenschaften wahrgenommen werden.

Lehrer. Nennt die Theile des Fensters. K. Die Theile des Fensters sind die Fensterscheiben, der Rahmen, die Fensterflügel, die Hänge, die Fensterhaken. L. Sehet die Fensterscheiben an. Was kannst du mir von denen sagen? K. Sie sind von Glas. L. Nenne etwas, das von Holz ist. K. Der Tisch ist von Holz L. Was von Holz ist, nennt man hölzern. Was für ein Tisch ist dieser? K. Das

ist ein hölzerner Tisch. L. Die Fensterscheiben sind nun von Glas; wie könnt ihr die deshalb nennen? K. Die Scheiben sind gläsern. L. Behaltet das. Sagt es alle: K. Die ꝛc. L. Warum sind die Fensterscheiben gläsern, und nicht hölzern? K. Weil man sonst nicht durchsehen kann. L. Wodurch kann man nicht sehen? K. Durch Holz kann man nicht sehen. L. Wodurch kann man sehen? K. Durch Glas kann man sehen. L. Wie nennt man das, wo man durchsehen kann? K. (oder L.) Durchsichtig. K. Die Fensterscheiben sind durchsichtig. L. Streiche du einmal mit der Hand an der Scheibe herum. Fühlst du etwas, woran du stößest? K. Ich fühle nichts, woran ich stoßen kann. L. Sprich: Ich kann an der Scheibe herumstreichen, ohne an was zu stoßen. K. Ich kann ꝛc. L. Solche Dinge nennt man glatt. Wie sind die Fensterscheiben? K. Die Fensterscheiben sind glatt. L. Darfst du wohl sehr heftig an die Scheibe stoßen? K. Nein. L. Weshalb nicht? K. Dann stoße ich sie kaput. L. Sprich: Dann stoße ich sie entzwei. K. Dann ꝛc. L. Das könnt ihr auch so sagen: Dann zerbricht die Scheibe. K. Dann ꝛc. L. Wie nennt man das, was leicht zerbricht? K. (oder L.) Zerbrechlich. Die Fensterscheibe ist zerbrechlich. L. Hat die Scheibe auch eine Farbe? K. Sie ist weiß. L. Nennt mir was anderes hier in der Schulstube, das weiß ist. K. Die Wand — die Kreide ist weiß. L. Sieht denn die Scheibe gerade so aus wie die Wand? K. Nein. L. Seht, die Scheibe hat keine Farbe. Es gibt auch farbige Scheiben. Fritz, was für Scheiben habt ihr in eurer Hausthür? K. In unsrer Hausthür sind rothe und blaue Scheiben. L. Was für Scheiben sind aber in unsern Fenstern hier? K. Die keine Farbe haben. L. Was keine Farbe hat, nennt man farblos. K. Diese Fensterscheiben sind farblos. L. Ich habe schon Fensterscheiben gesehen, welche voll von Flecken waren; wie nennt ihr solche? K. Schmutzig. L. Sind unsere Fensterscheiben hier auch schmutzig? K. Nein, die sind rein. Da ist kein Schmutz daran. L. Was für Scheiben mögt ihr lieber, reine oder schmutzige? K. Reine, denn da können wir besser durchsehen. L. Warum kaufen sich denn nicht alle Leute reine Fensterscheiben? Arme Leute haben wohl nicht Geld genug dazu? K. Ja, die Scheiben sind zuerst alle rein. L. Wie werden sie immer nach und nach? K. Sie werden nach und nach schmutzig, und dann wäscht (putzt) Mutter sie. L. Kostet das auch was? K. Nein, das kostet nichts. L. Können also bloß die reichen Leute reine Fenster haben? K. Die armen Leute können ihre Fenster auch rein haben. L. Was für Leute müssen das also sein, die ihre Fenster schmutzig lassen? K. Das sind schmutzige Leute. L. Wenn man bei einem Hause mit schmutzigen Fenstern vorbeigeht, so sagt man: Pfui, die schmutzigen Leute, die da wohnen! Und das ist eine Schande. Was ist eine Schande? K. Es ist eine Schande, wenn man schmutzig genannt wird.

L. Jetzt saget einmal alles wieder, was ihr von den Fensterscheiben angegeben habt. K. Die Fensterscheiben sind gläsern, durchsichtig,

glatt, zerbrechlich, farblos, rein. L. Gläsern, durchsichtig, glatt, zerbrechlich, farblos, rein sind Eigenschaften der Fensterscheibe. K. (wiederholen es). L. Mit welchen Sinnen erkennt ihr die Eigenschaften der Scheibe? K. Wir sehen, daß die Fensterscheiben gläsern, durchsichtig, farblos, rein sind. Wir sehen und hören, wenn eine Fensterscheibe zerbricht. Wir fühlen, daß die Scheibe glatt ist.

Weitere Stoffe: Tafel, Buch, Erdbeere, Kartoffel, Rose, Hund, Kuh, Sperling ꝛc.

Zugaben.

1. Lernbegierig.

Adolf heiß ich,
Noch gar nicht viel weiß ich.
Mutter, sag mir ein Sprüchlein an,
Daß ich's lerne, so gut ich kann.
Wenn mich dann die Leute fragen,
Kann ich doch zu ihnen sagen:
Adolf heiß ich,
Manch gutes Sprüchlein weiß ich. Hey.

---

2. Vom fleißigen Mädchen.

Ich bin ein fein's Mädchen,
Kann drehen das Rädchen,
Kann flicken und sticken
Und stricken und nicken,
Kann nädeln und fädeln,
Kann singen und springen,
Und braten und kochen
Das Fleisch und die Knochen,
Gülls Kinderheimat.

---

3. Die zerrissenen Schuhe.

Schusterbub',
Flick mir die Schuh',
Gib mirs Leder auch dazu.
Es ist kein Gerber in der Stadt,
Der ein solches Leder hat.
Ein lustiger Bu
Braucht oft ein Paar Schuh',
Ein fauler Narr
Hat lang an ein'm Paar.
Kinderwelt.

---

4. Kunterbunt.

Es war einmal ein kurz, kunt, rund, buntes Männchen,
Das saß auf ein'm kurz, kunt, runb, bunten Pferb,
Es war gegürt't mit ein'm kurz, kunt, rund, bunten Schwert,
Es ritt durch die kurz, kunt, rund, bunten Straßen,
Wa die kurz, kunt, rund, bunten Kinder saßen.
O ihr kurz, kunt, rund, bunten Kinderlein,
Geht mir aus dem kurz, kunt, rund, bunten Wege fein,
Daß euch mein kurz, kunt, rund, buntes Pferd
Nicht auf die kurz, kunt, runb, bunten Füße tritt!
Erlachs Volkslieder.

---

5. Räthsel.

Ich weiß ein Ding
Van Piperling,
Kann gehn, kann stehn,
Kann auf dem Kapf nach Hause gehn.
(Schuhnagel.)

Da sind fünf und zwanzig Herrn,
Die die ganze Welt regiern.
Sie essen kein Brot und trinken kein'n Wein;
Was mögen das wohl für Herren sein?
(Das A b c.)

---

6. Morgens.

Vergangen ist die dunkle Nacht,
Und ich bin fröhlich aufgewacht.
Was geb' ich dir denn, Gott des Lichts?
Ich armes Kind, ich habe nichts,
Als daß ich dir aus Herzensgrund,
Recht danke für den Schlaf,
Und dir versprech' mit meinem Mund:
Fromm will ich sein und brav,
Daß deine Hand mich stets bedeckt
Und immer fröhlich auferweckt.
Güll.

7. Kukuklied.

(Mel.: Es ritten drei Reiter zum Thore hinaus.)

Ich hör' eine wunderliche Stimm':
Kukuk!
Von fern das Echo ich vernimm:
Kukuk!
So oft ich dieſe Stimm anhör',
Da macht mir's allemal Freude mehr:
Kukuk! Kukuk! Kukuk!
Den Vogel muß ich treffen an!
Kukuk!
Weil er ſo lieblich ſingen kann! Kukuk!
Sollt ich den Wald auf allen Seit',
Und auch die Büſch' auslaufen heut!
Kukuk! Kukuk! Kukuk!

Volkslied.

---

6. Entgegengeſetzte Eigenſchaften.

Lehrer. Gebt einmal wieder die Eigenſchaften der Fenſterſcheibe an. K. Die Fenſterſcheiben ſind gläſern, durchſichtig ꝛc. L. Warum nennt ihr die Scheibe durchſichtig? K. Weil wir durchſehen können. L. Iſt hier etwas, wo ihr nicht durchſehen könnt? K. Die Wand. L. Das, wo ihr durchſehen könnt, nennt ihr durchſichtig. Wie nennt ihr nun das, wo ihr nicht durchſehen könnt? K. (oder L.) Undurchſichtig. L. Wie nennt ihr alſo die Wand? K. Die Wand iſt undurchſichtig. L. Warum nennt ihr ſie ſo? K. Weil wir nicht durch die Wand ſehen können. L. Wie iſt das alſo, was nicht durchſichtig iſt? K. Was nicht durchſichtig iſt, das iſt undurchſichtig. L. Und was nicht undurchſichtig iſt, das iſt —? K. durchſichtig. L. Nun gebet acht, daß ihr nachſprechen könnt, was ich euch jetzt vorſpreche: Die Fenſterſcheibe iſt durchſichtig, die Wand iſt undurchſichtig. Was nicht durchſichtig iſt, das nennt man undurchſichtig. Das Gegentheil von durchſichtig iſt undurchſichtig. K. Die Fenſterſcheibe iſt ꝛc. L. Jetzt ſprecht auch noch zuerſt von der Wand. K. Die Wand iſt undurchſichtig, die Fenſterſcheibe iſt durchſichtig. L. Was alſo nicht undurchſichtig iſt —? K. Das iſt durchſichtig. L. Was iſt das Gegentheil von undurchſichtig? K. Das Gegentheil von undurchſichtig iſt durchſichtig.

L. Ihr nennt die Fenſterſcheibe glatt. Wodurch erkennt ihr das? K. Wir fühlen es. L. Wie? K. Wenn wir mit der Hand darüber ſtreichen. L. Was erkennt ihr dann? K. Daß wir an nichts anſtoßen. L. Warum nennt ihr alſo die Scheibe glatt? K. Weil wir darüber hinſtreichen können, ohne irgendwo anzuſtoßen. L. Nennt etwas, wo ihr überall anſtoßt, wenn ihr daran hinſtreicht. K. Die Wand. L. Wenn ihr daran hinſtreicht, fühlt ihr bald höhere und bald tiefere Stellen, und an die höheren Stellen ſtoßt ihr an. Seht einmal genau zu, dann bemerkt ihr das auch mit den Augen. (Der Lehrer zeigt die Unebenheiten in der Wandfläche.) Die Fenſterſcheibe iſt glatt, weil ihr nirgend anſtoßt, wenn ihr darüber hinſtreicht. Wie nennt ihr nun die Wand, wo ihr überall anſtoßt? K. (oder L.) Nicht glatt. L. Dafür haben wir ein einziges Wort: rauh. K. Die Wand iſt rauh. L. Wie iſt das alſo, was nicht glatt iſt? K. Was nicht glatt iſt, das iſt rauh. L. Wie iſt das, was nicht rauh iſt? K. Was nicht rauh

iſt, das iſt glatt. L. Nennt nun einen Gegenſtand, der glatt, und einen, der rauh iſt. K. Die Scheibe iſt glatt, die Wand iſt rauh. L. Jetzt hört wieder genau zu. Die Scheibe iſt glatt, die Wand iſt rauh. Was nicht glatt iſt. das iſt rauh. Das Gegentheil von glatt iſt rauh. K. Die Scheibe iſt ꝛc. L. Jetzt nennt wieder die Wand zuerſt. K. Die Wand iſt rauh, die Scheibe iſt glatt. L. Was nicht rauh iſt —? K. das iſt glatt. L. Was iſt das Gegentheil von rauh? K. Das Gegentheil von rauh iſt glatt. L. Nennt noch einen anderen rauhen Gegenſtand. K. Der Fußboden iſt rauh. L. Und noch einen anderen glatten Gegenſtand. K. Die Tafel iſt glatt. L. Sprecht das beides gleich hintereinander. K. Der Fußboden iſt rauh, die Tafel iſt glatt. L. Was nicht rauh iſt —? K. das iſt glatt. L. Was iſt das Gegentheil von rauh? K. Das Gegentheil von rauh iſt glatt.

Aehnlich behandelt: Die Fenſterſcheibe iſt rein. Wenn ſie lange nicht gewaſchen iſt, iſt ſie ſchmutzig. Was nicht rein iſt, das iſt ſchmutzig. Das Gegentheil von rein iſt ſchmutzig. — Wenn die Scheibe ſchmutzig iſt, muß ſie gewaſchen werden. Dann wird ſie rein. Was nicht ſchmutzig iſt, iſt rein. Das Gegentheil von ſchmutzig iſt rein.

Die Fenſterſcheibe iſt farblos, das Bild iſt farbig. Was nicht farblos iſt, das iſt farbig. Das Gegentheil von farblos iſt farbig. Die Umkehrung des Geſagten mögen die Kinder nach und nach ſelber verſuchen.

Die Fenſterſcheibe iſt leicht zerbrechlich, die Wandtafel iſt ſchwer zerbrechlich. Was nicht leicht zerbrechlich iſt, das ꝛc.

Weitere Stoffe: hoch — tief; flüſſig — feſt; trübe — klar; breit — ſchmal; warm — kalt ꝛc.

Zugaben.

1. Gegenſätze.

Eins zwei drei,
Alt iſt nicht neu,
Neu iſt nicht alt,
Warm iſt nicht kalt,
Kalt iſt nicht warm,
Reich iſt nicht arm.
Eins zwei drei,
Alt iſt nicht neu,
Arm iſt nicht reich,
Hart iſt nicht weich,
Friſch iſt nicht faul,
Ochs iſt kein Gaul.
Eins zwei drei,
Alt iſt nicht neu,
Sauer iſt nicht ſüß,
Händ' ſind keine Füß',
Füß' ſind keine Händ',
Lied hat ein End.

Simrock.

2. Kinderſpruch.

Klein bin ich, klein bleib ich,
Groß mag ich nicht wer'n,
Schön runket, ſchön punket
Wie'n Haſelnußkern. Lenz.

---

3. Die ſchwarze Amſel.

Wenn ich ſchon ſchwarz bin,
Die Schuld iſt nicht mein.
Schuld hat meine Mutter gehabt,
Die mich nicht gewaſchen hat,
Da ich noch bin geweſt
Im warmen Federneſt. Lenz.

---

4. Mairegen.

Mairegen,
Mach mich groß,

Ich bin so klein
Wie ein Däumelein.
Aus dem Volksmund.

5. Mittaggebet.

Lieber Gott, du gibst zu essen
Allen Wesen in der Welt.
Was da springt in Wald und Feld,
Niemals hast du eins vergessen.
Sorgest auch für mich und schenkest
Heut mir wieder Speis' und Trank;
Lieber Vater, habe Dank,
Daß du so an mich gedenkest.
Hey.

6. Räthsel.

Wenn's an der Wand hängt ist's traurig. Wenn's herunter kommt wird's lustig. (Geige.)

Es saß eine Jungfrau auf dem Baum,
Hatt' ein rothes Röcklein an.
Im Herzen war ein Stein.
Rathe was mag das sein.
(Kirsche.)

Es flog ein Vogel federlos
Auf einen Baum blattlos.
Da kam die Frau mundlos
Und fraß den Vogel federlos.
(Schnee und Sonne.)

7. Kurz und lang.

Das ist kurz und das ist lang,
Und das ist die Schnitzelbank.
Das kurz und lang, die Schnitzelbank:
Ei du schöne, ei du schöne, ei du schöne Schnitzelbank.
Das ist krumm und das ist grad,
Und das ist das Wagenrad.
Das krumm und grad, das Wagenrad,
Das kurz und lang, die Schnitzelbank:
Ei du schöne, ei du schöne, ei du schöne Schnitzelbank.
Das ist gut und das ist schlecht,
Und das ist der Müllerknecht.
Das gut und schlecht, der Müllerknecht,
Das krumm und grad, das Wagenrad,
Das kurz und lang, die Schnitzelbank:
Ei du schöne, ei du schöne, ei du schöne Schnitzelbank.
Simrock.

7. Aehnlichkeiten der Dinge.

Lehrer. Zeig mir deine Hand. (Kind thut es.) Was ist das? K. Das ist meine Hand. L. Stehe auf. Worauf stehst du? K. Ich stehe auf den Füßen. L. Hast du deinen Fuß schon gesehen? K. Ja, beim Zubettegehen. (Vielleicht gehen einzelne Kinder barfuß, dann kann ein Fuß auch gezeigt werden.) L. Wir wollen heute von der Hand und von dem Fuße sprechen. Was wollen wir? K. Wir ꝛc. L. Ihr sollt mir alles angeben, was ihr von der Hand und auch von dem Fuße sagen könnt. K. Wir sollen ꝛc. L. Womit sind beide (oder: erst die Hand — und dann auch der Fuß) überzogen? K. Die Hand und der Fuß sind mit Haut überzogen. L. Was fühlt ihr unter der Haut? K. Was weiches, was hartes. L. Das Weiche ist das Fleisch, das Harte sind die Knochen. K. Das ꝛc. L. Was fühlt ihr also unter der Haut? K. Wir fühlen unter der Haut das Fleisch und die Knochen. L. Die Hand besteht aus Haut, Fleisch und Knochen. Thut das der Fuß auch? K. Ja, der Fuß besteht auch aus Haut, Fleisch und Knochen. L. Dann sagt das von beiden. K. Die Hand und der Fuß bestehen aus Haut, Fleisch und Knochen. L. Behaltet das. Hast

du ſchon einmal mit einem Meſſer geſpielt und dich geſchnitten? K. Ja, das thut weh. L. Thut es noch was anderes? K. Das blutet. L. Wie ſieht das Blut aus? K. Das Blut ſieht roth aus. L. Wo kommt das Blut her? K. Aus der Hand. L. Was iſt in der Hand? K. In der Hand iſt Blut. L. Was hat deine Mutter gethan, als du dich geſchnitten hatteſt? K. Ein Plünn umgewickelt. L. Sie hat dir Leinen darum gewickelt. K. Sie hat mir ꝛc. L. Was hat ſie geſagt? K. Ich ſoll's nicht wieder thun. L. Und ſie hat dir das Meſſer weggenommen. Kleine Kinder ſollen nicht mit dem Meſſer ſpielen. K. Kleine ꝛc. L. Weißt du noch, was in der Hand iſt? K. In der Hand iſt Blut. L. Iſt im Fuße auch Blut? K. Ja; ich hab mich geſtern 'n Dorn in Fuß treten, da blut das. L. Sag das ſo: Ich habe mir geſtern einen Dorn in den Fuß getreten. K. Ich ꝛc L. Da blutete das. K. Da ꝛc. L. Was iſt auch im Fuße? K. In dem Fuße iſt auch Blut. L. Was könnt ihr alſo wieder von der Hand und von dem Fuße ſagen? K. In der Hand und im Fuße iſt Blut. L. Was habt ihr vorhin von den beiden geſagt? K. wiederholen. L. Was jetzt? K. wiederholen. L. Welche Theile der Hand bemerkt ihr vorn an der Hand? K. Die Finger. L. Was hat die Hand vorn? K. Die Hand hat vorn fünf Finger. L. Die Hand iſt breit. Sind die Finger auch breit? K. Die Finger ſind lang. L. Was ſeht ihr vorn auf den Fingern? K. Die Nägel. L. Sprechet: Die Hand hat vorn fünf lange Finger mit Nägeln. K. Die Hand hat ꝛc. L. Könnt ihr das auch von dem Fuße ſagen? K. Ja — nein. L. Du haſt recht geantwortet, aber du auch. Der Fuß hat vorn auch ſolche Theile wie die Hand. Die ſind auch lang, nur nicht ſo lang wie die Finger. Die haben auch Nägel. Iſt das nicht alles recht? K. Ja. Der Fuß hat vorn auch ſolche Theile wie die Hand. L. Sie heißen aber nicht Finger. Wie heißen ſie? K. Zehen. L. Wo ſitzen ſie? K. Die Zehen ſitzen vorn am Fuß. L. Gradeſo wie die Finger — ? K. vorn an der Hand. L. Wie ſind ſie auch? K. Die Zehen ſind auch lang. L. Was iſt breit? K. Der Fuß iſt breit. L. Was haben die Zehen auch? K. Die Zehen haben auch Nägel. L. Wie — ? K. Wie die Finger an der Hand. L. Nun ſagt mir, was für Theile haben die Hand und der Fuß vorn? K. Die Hand und der Fuß haben vorn fünf lange Theile mit Nägeln. L. Nun ſagt noch einmal alles, was ihr an der Hand *und* am Fuße zugleich gefunden habt. K. wiederholen einzelnes. L. Jetzt will ich euch alles von der Hand ſagen, was man auch vom Fuße ſagen kann. (Geſchieht.) Wer kann das auch? K. verſuchen es. L. Wir haben jetzt geſehen, was die Hand an an ſich hat, das der Fuß auch an ſich hat. K. Wir haben geſehen, was ꝛc. L. Dafür könnt ihr auch ſagen: Wir haben geſehen, worin die Hand und der Fuß ſich *ähnlich* ſind. K. Wir haben geſehen, worin ꝛc.

Weitere Stoffe: Tiſch und Bank; Hut und Mütze; Wand- und Handtafel; Scheune und Stall; Gans und Ente; Apfel und Birne; Schaf und Kuh ꝛc. — Weiterhin können die Kinder auch geübt werden, von vorgezeigten Dingen ſchnell Aehnlichkeiten anzugeben.

Zugaben.

1. Wo wohnt der liebe Gott?

Wo wohnt der liebe Gott?
Sieh dort den blauen Himmel an,
Wie feſt er ſteht ſo lange Zeit,
Sich wölbt ſo hoch, ſich ſtreckt ſo weit,
Daß ihn kein Menſch erfaſſen kann!
Und ſieh der Sterne goldnen Schein
Gleich als viel tauſend Fenſterlein:
Das iſt des lieben Gottes Haus,
Da wohnt er drin und ſchaut heraus,
Und ſchaut mit Vateraugen nieder
Auf dich und alle deine Brüder.

Hey.

2. Reiterlied.

(Nach bekannter Melodie.)

Happ, hopp, hopp! Pferdchen lauf Galopp
Ueber Stock und über Steine,
Brich dir aber nicht die Beine;
Pferdchen lauf Galopp! Hopp, hopp, hopp, happ, hopp!

Tipti, tapti, tap! Wirf mich ja nicht ab!
Sonſt bekommſt du Peitſchenhiebe,
Pferdchen, thu mir's ja zu Liebe!
Wirf mich ja nicht ab! Tipti, tapti, tap!

Pitſchi, patſchi, patſch! Klatſche, Peitſche, klatſch!
Mußt recht um die Ohren knallen;
Ha, das kann mir ſehr gefallen!
Klatſche, Peitſche, klatſch! Pitſchi, patſchi, patſch!

Ha, ha, ha! Juch, nun ſind wir da!
Guten Abend, liebe Mutter!
Kriegt nun auch das Pferdchen Futter?
Juch, nun ſind wir da! Ha, ha, ha, ha, ha!

Brr, brr, he! Steh doch, Pferdchen, ſteh!
Sollſt ſchon heut noch weiter ſpringen,
Muß dir doch erſt Futter bringen!
Steh doch, Pferdchen, ſteh! Brr, brr brr, he, he!

Kinderlied.

3. Räthſel.

Auf einer Stange ſteht ein rundes Haus,
Das Dach daran iſt kraus;
Inwendig ſind die Kämmerchen
Für die kleinen Körnerchen.

(Mohnkopf.)

Barn wie ein Kamm,
Mitten wie ein Lamm,
Hinten wie ein Sichel —
Rath mein lieber Michel?

(Hahn.)

Erſt weiß wie Schnee,
Dann grün wie Klee,
Dann roth wie Blut,
Schmeckt allen Kindern gut.

(Kirſche.)

4. Die Finger.

Der iſt ins Waſſer gefallen,
Der hat ihn wieder 'raus geholt,
Der hat ihn ins Bett gelegt,
Der hat ihn warm zugedeckt,
Und der kleine, kleine Schelm
Hat ihn wieder aufgeweckt.

Aus dem Volksmund.

5. Abzähl-Reime.

Eins, zwei, drei.
In der Dechanei
Steht ein Teller auf dem Tiſch,
Kammt die Katz' und holt die Fiſch'!
Kammt der Jäger mit der Gabel,
Gibt der Katz' eins auf den Schnabel,
Schreit die Katz': Miaun, miaun,
Will's gewiß nicht wieder thaun!

Des Knaben Wunderhorn.

Eins, zwei, drei,
Hicke, hacke, Heu.
Hicke, hacke, Haberſtroh.
Vater iſt ein Schnitzler worden,
Schnitzelt mir 'nen Bolz,
Zieh' ich mit ins Holz,
Zieh' ich mit ins grüne Gras;
Guck, Vater, was iſt das?
Kind, das iſt ein weißer Has.
Puff! Den ſchieß ich auf die Naſ'!

Des Knaben Wunderhorn.

8. Verſchiedenheiten der Dinge.

Lehrer. Ihr habt mir neulich alles das vom Tiſch geſagt, was die Bank auch an ſich hat, oder worin der Tiſch und die Bank einander ähnlich ſind. Wißt ihr das noch? K. Der Tiſch und die Bank ſind von Holz, haben Füße, vier Ecken, eine Platte, ſind vom Tiſchler gemacht. L. Wie ſind die Bank und der Tiſch? K. Sie ſind ſich ähnlich. L. Jetzt ſollt ihr aber zuſehen, ob an dem Tiſche auch etwas iſt, was an der Bank nicht iſt. Was ſollt ihr nennen? K. Wir ſollen das nennen, was am Tiſche, nicht aber an der Bank iſt. L. Nun ſehet zu, was iſt am Tiſche anders als an der Bank? K. Der Tiſch iſt höher als die Bank. K. Der Tiſch iſt breiter als die Bank. L. Was iſt am Tiſche breiter als an der Bank? — Wie heißt der obere Theil des Tiſches und der Bank? K. Die Platte iſt am Tiſche breiter als an der Bank. L. Steht einmal alle auf. Verſuche du (am Ende der Bank) die Bank zu heben. Sieh, das kannſt du. Kannſt du auch den Tiſch heben? — Nein? Was iſt ſchwerer, der Tiſch oder die Bank. K. Der Tiſch iſt ſchwerer als die Bank. L. Hebe du auch einmal die Bank und dann den Tiſch. — Du auch ꝛc. — Was merket ihr dabei? K. Der Tiſch iſt ſchwerer als die Bank. (Wenn Tiſch und Bank feſt verbunden ſind, muß dieſe Vergleichung entweder unterbleiben, oder aus der größeren Maſſe an Holz am Tiſche, weil er einmal breiter und höher iſt als die Bank, ſchlußfolgernd abgeleitet werden; letzteres wird aber nicht immer und überall zuläſſig ſein.) L. Ich weiß am Tiſch unter der Platte noch einen Theil, den die Bank nicht hat. K. Der Tiſch hat eine Borte (Riole), die Bank nicht. L. Wozu iſt die Bank? K. Wir ſitzen auf der Bank. L. Könnt ihr auch auf dem Tiſche ſitzen? K. Ja, das können wir wohl; du willſt es aber nicht haben. L. Nein, artige Kinder ſetzen ſich nicht auf den Tiſch. Wozu gebrauchen wir denn nun den Tiſch? K. Wir legen unſere (Bücher und) Tafeln darauf, wenn wir (leſen und) ſchreiben. L. Und die Hände auch. Ihr könnt ſagen: Den Tiſch gebraucht man, um was darauf zu legen. K. Den Tiſch gebraucht ꝛc. L. Und die Bank? K. Die Bank gebraucht man ꝛc. L. Sagt beides ſo: Auf den Tiſch legt man was; auf die Bank ſetzt man ſich. K. Auf den Tiſch legt ꝛc.

L. Wer weiß nun noch, was am Tiſche anders iſt als an der Bank? K. geben das eine dies, das andere das wieder an. L. ſpricht alles in feſter Ordnung zuſammenhängend vor. K. verſuchen im Chor und einzeln nachzuſprechen. L. Was habt ihr angegeben? K.

Was am Tiſche anders iſt als an der Bank. L. Das könnt ihr auch ſo ſagen: Wir haben geſehen, worin der Tiſch und die Bank unähnlich (oder verſchieden) ſind. K. Wir haben geſehen ꝛc.

Weitere Stoffe: Wie in Uebung 7. Auch Uebung, ſchnell Verſchiedenheiten an bloß vorgezeigten Dingen aufzufinden.

Zugaben.

1. Frühlingslied.

(Mel.: Jetzt gong i ans Brünnele ꝛc.)

Die Lämmelein hüpfen auf Roſen grün, :/:
Die Bienelein ſchlüpfen durch Blumen hin. :/:
Die Vögelein ſingen die ganze Zeit, :/:
Die Luft muß erklingen ſa weit und breit. :/:
Da ſchauet vam Himmel Gatt ſelbſt herein, :/:
Und ſieht dos Gewimmel, wie ſie ſich freun. :/:
Und gibt alle Tage ein jedem ſein Brot :/:
Sie hoben keine Klage, ſie leiden keine Noth. :/:

Hey.

---

2. Räthſel um Räthſel.

Wos für eine Stroße
Iſt ohne Staub?
Welcher grüne Baum
Iſt ohne Loub?
Was für ein König
Iſt ohne Land?
Wos für ein Woſſer
Iſt ahne Sand?
Welches ſchöne Haus
Hot weder Holz noch Stein?
Welcher große Strouß
Hot keine Blümelein?
Was für ein Herz
Thut keinen Schlog?
Und was für ein Tag
Hot keine Nacht?

Die Stroße auf der Danau
Iſt ahne Staub.
Der grüne Tannenbaum
Iſt ohne Loub.
Der König in der Korte
Iſt ahne Land.
Das Waſſer in den Augen
Iſt ohne Sand.
Dos kleine Schneckenhous
Hot weder Holz noch Stein.
Der große Vogel Strauß
Hot keine Blümelein.
Dos Herz on einer Schnalle
Thut keinen Schlog.
Der allerjüngſte Tag
Hat keine Nocht.

Des Knoben Wunderharn.

---

3. Räthſelfragen.

In welcher Schule wird weder geleſen nach geſchrieben, weder gefrogt noch geantwortet?

(In der Baumſchule.)

Welche ſind die kleinſten Hüte?

(Die Fingerhüte.)

Welche Schuhe zerreißen nie an den Füßen?

(Die Handſchuhe.)

Wos iſt fertig und wird doch täglich gemacht?

(Dos Bett.

In welchem Walde wächſt kein Laub?

(In dem Tannenwalde.)

Welchem Knecht gibt mon keinen Lohn?

(Dem Stieſelknecht.)

Wann kann mon Waſſer in einem Siebe tragen?

(Wenn es gefroren iſt.)

4. Schlaf!

Nun leg dich und ſchlaf,
Wie der Knecht und die Schaf'.
Der Knecht iſt kein Graf,
Ein Graf iſt kein Knecht.
Ein Aal iſt kein Hecht,
Ein Hecht iſt kein Aal.
Ein Ei iſt kein Ball,
Ein Ball iſt kein Ei.
Ganz iſt nicht entzwei,
Entzwei iſt nicht ganz.
Ein Stock iſt kein Lanz,
Ein Lanz iſt kein Stock.
Ein Hund iſt kein Bock,
Ein Bock iſt kein Hund.
Eine Naſ' iſt kein Mund,
Ein Mund iſt kein Naſ'.
Ein Fuchs iſt kein Haſ',
Ein Haſ' iſt kein Fuchs.
Ein Dachs iſt kein Luchs,
Ein Luchs iſt kein Dachs.
Ein Roſ' iſt kein Flachs,
Ein Flachs iſt kein Roſ'.
Ein Rock iſt kein Hof',
Ein Hof' iſt kein Rock.
Ein Schaf iſt kein Bock,
Ein Bock iſt kein Schaf.
Ein Knecht iſt kein Graf,
Ein Graf iſt kein Knecht.
Nun ſchlaf. So iſt's recht.

Nach Güll.

5. Ringelreihenliedlein.

Ringe, ringe, reihe!
Sind der Kinder zweie,
Sitzen auf dem Holderbuſch,
Rufen alle: Muſch, muſch, muſch!
Setzt euch nieder!
Sitzt 'ne Frau im Ringelein,
Mit ſieben kleinen Kindelein.
Was eſſen's gern? Fiſchelein.
Was trinken's gern? Rothen Wein.
Setzt euch nieder!

Des Knaben Wunderhorn.

6. Schnitzelputzhäuſel.

So geht es in Schnitzelputzhäuſel,
Da ſingen und tanzen die Mäuſel,
Und bellen die Schnecken im Häuſel.
Da ſaßen zwei Ochſen im Storchenneſt,
Die hatten einander gar lieblich getröſt',
Und wollten die Eier ausbrüten.
So geht es in Schnitzelputzhäuſel,
Da ſingen und tanzen die Mäuſel,
Und bellen die Schnecken im Häuſel.
Es zogen zwei Störche auf die Wacht,
Die hatten ihre Sache gar wohl bedacht,
Mit ihren großmächtigen Spießen.
So geht es in Schnitzelputzhäuſel,
Da ſingen und tanzen die Mäuſel,
Und bellen die Schnecken im Häuſel.
Ich wüßte der Dinge noch mehr zu ſagen,
Die ſich in Schnitzelputzhäuſel zutragen,
Gar lächerlich über die Maßen.

Der Kinder Luſtfeld.

7. Wunſch.

Ik wull ſor duſend Daler nich,
Dat mi de Kopp af weer,
Denn leep ik mit 'n Rump herum
Un wuſſ' nich, woar ik weer.
Un alle Lüe wurden ſchreen:
Wa's dat ſor een, wa's dat ſor een?

Volksmund.

9. Gebrauch und Nutzen der Dinge.

Lehrer. Nennt mir Thiere, welche eure Eltern beſitzen. Kind. Kühe, Schafe, Ziegen, Pferde ꝛc. L. Was haben wir von der Kuh? K. Die Kuh gibt Milch. L. Was thut ihr mit der Milch? K. Wir trinken Milch. Mutter kocht Suppe davon. Wir thun Milch in den Kaffee. L. Macht man auch etwas aus der Milch? K. Butter und Käſe. L. Was kann man noch ſonſt von der Kuh gebrauchen? K. Das Fleiſch zum Eſſen. L. Wie nennt man das Fleiſch der Kuh? K. Kuhfleiſch. L. Auch Rindfleiſch, weil eine junge Kuh ein Rind heißt.

K. Das Fleisch der Kuh heißt Rindfleisch. L. Die Kuh hat Fett im Leibe. Wie nennt ihr das? K. Das Fett der Kuh heißt Talg. L. Was wird daraus gemacht? K. Lichter. Aus Talg macht man Lichter. L. Und noch was, womit ihr euch die schmutzigen Hände rein waschen könnt? K. Seife. L. Die Kuh hat Därme im Leibe. Wozu werden die benutzt? K. Zu Würsten. In die Därme werden Würste gestopft. L. Was wird von der Kuh abgezogen, wenn sie geschlachtet ist? K. Die Haut, — das Fell. L. Macht man auch daraus was? K. Leder. L. Wozu ist das nütze? K. Aus dem Leder macht der Schuster Schuhe und Stiefel. L. Was trägt die Kuh auf dem Kopfe? K. Hörner. Daraus macht der Drechsler Pfeifen, Wursthörnchen ꝛc. L. Wie schmecken euch Milch, Butter und Käse? K. Die schmecken gut. L. Wie werdet ihr vom Braten und von der Wurst? K. Davon werden wir satt. L. Was thun die Lichter vom Kuhtalg? K. Die machen abends die Stube hell. L. Und die Schuhe vom Kuhleder? Die ziehen wir an. L. Und nun hätten wir beinah noch was vergessen. Was holt euer Knecht jeden Tag aus dem Kuhstall? K. Den Mist, — den Dünger. L. Der ist schmutzig, der ist wohl zu nichts nütze? K. Ja, der kommt in den Garten und dann wächst da alles besser. L. Seht, die Kuh ist ein sehr nützliches Thier. K. Die Kuh ist ꝛc. L. Was habt ihr von der Kuh angegeben? K. Was sie uns gibt, — was sie uns nützt. L. Den Nutzen der Kuh. — Sagt, wie viel Füße hat die Kuh? K. Vier Füße. L. Deshalb nennen wir die Kuh ein vierfüßiges Thier. Nennt mir noch mehr vierfüßige Thiere. K. Schaf, Pferd ꝛc. Alle diese vierfüßigen Thiere sind nützliche Thiere. Der liebe Gott hat sie gemacht und wir sollen sie schonen und pflegen, und ihnen nie etwas zu leide thun.

Nach einer Reihe von Gesprächen dieser Art darf man ganz allgemein aussprechen lassen, daß alles, was der liebe Gott macht, nützlich und gut ist, daß wir's nur nicht immer gleich finden, daß wir aber immer versuchen sollen das zu erkennen, und selbst immer nur thun sollen was nützlich und gut ist. Wenn auch ein einmaliges Aussprechen solcher Sätze dieselben nicht gleich praktisch werden macht, so soll doch der Unterricht diese Gedanken immer wieder anregen.

Weitere Stoffe: Gans, Fisch, Holz, Kartoffel, Rocken, Eisen, Gebäude, Geräthe ꝛc.

Zugaben.

1. Das Würmchen.

Keinem Würmchen thu ein Leid;
Sieh, in seinem schlichten Kleid
Hat's doch Gott im Himmel gern,
Sieht so freundlich drauf von fern,
Führt es zu dem Grashalm hin,
Daß es ißt nach seinem Sinn;
Zeigt den Tropfen Thau ihm an,
Daß es satt sich trinken kann;
Gibt ihm Lust und Freudigkeit —
Liebes Kind, thu ihm kein Leid!

Hey.

2. Sommer.

Vöglein ſpielen in der Luft,
Blümlein geben ſüßen Duft,
Schmetterling ſchwebt leiſe fort,
Kuh und Schäflein weiden dort;
In dem Wald ſteht Baum und Strauch,
Springen Hirſch und Rehlein auch.
Gottes Auge ſieht auf ſie,
Schützt und nährt ſie ſpät und früh.

Hey.

3. Waſſertröpflein.

Tröpflein muß zur Erde fallen,
Muß das zarte Blümchen letzen,
Muß mit Quellen weiter wallen,
Muß das Fiſchlein auch ergötzen,
Muß im Bach die Mühle jagen,
Muß im Stram die Schiffe tragen,
Und wa wären denn die Meere,
Wenn nicht erſt das Tröpflein wäre?

Der Kinder Luſtfeld.

4. Storch.

Starch, Starch, Steinen,
Mit den langen Beinen,
Flieg mal in das Bäckerhaus,
Hal mir 'n warmen Semmel heraus!
Iſt der Starch nicht ein ſchönes Thier?
Hal einen langen Schnabel und trinkt kein Bier.

Des Knaben Wunderharm.

5. Guckkaſten.

(Nach bekannter Meladie.)

Kommt ihr Mädchen und ihr Jungen
Immer luſtig hergeſprungen,
Neues hier zu ſeh'n!
Schaut, wie an dem graßen Berge
Menſchen, kleiner als die Zwerge
Springen, purzeln, dreh'n.
Schaut, dort auf der grünen Wieſe
Kommt ein mächtig graßer Rieſe
Auf die Leutlein zu.
Dieſe laufen was ſie können,
Und verlieren bei dem Rennen
Mützen, Strümpf und Schuh.
Schaut zum dritten hier die Knaben,
Die die Schul' verſäumet haben
Mit dem wilden Spiel.
Dach erkannt hat ſie der Lehrer,
Und für ſeine kleinen Hörer
Setzt es Strafe viel!
Darum merkt euch, Mädchen, Jungen,
Es wird nicht herumgeſprungen,
Wenn's zur Schule geht,
Erſt gelernt, dann ſtört der Rieſe
Euch nicht auf der grünen Wieſe,
Wie ihr hier noch ſeht.

Lieder der Jugend.

6. Was die Thiere alles lernen.

(ſ. Uebung IV.)

Die Bienen lernen ſparen,
Arbeiten und verwahren,
Die Spinne lernet weben,
Der Schmetterling lernt ſchweben,
Die Fiſchlein lernen ſchwimmen,
Eichhörnchen lernet klimmen,
Das Brüllen lernt das Kälbchen,
Und bauen lernt das Schwälbchen,
Und Fink und Lerch' und Nachtigall,
Der Stieglitz und die Vögel all
Die lernen ſüßer Lieder Schall.
Die Alten zeigen, wie ſie's gemacht,
Die Jungen falgen und geben acht,
Und machen es dann ſelber.

Löwenſtein.

10. Mißbrauch und Schädlichkeit von Dingen.

Lehrer. Was habt ihr mir neulich alles von der Kuh (Meſſer u. ſ. w.) angegeben? Kind. Was wir von der Kuh gebrauchen können. L. Wie habt ihr das genannt? K. Den Nutzen der Kuh. L. Was iſt die Kuh deshalb, weil wir ſo vieles von ihr gebrauchen oder benutzen können? K. Die Kuh iſt ein nützliches Thier. L. Was uns nützt, heißt nützlich. Wie heißt das, was uns ſchadet? K. Schädlich. L. Kann denn wohl die Kuh uns auch ſchaden? K. Sie kann

uns ſtoßen. L. Einige Kühe thun das von ſelber gern. Die ſind bös. Was müßt ihr deshalb thun? K. Wir müſſen da nicht beigehn. L. Sag das ſo: Wir müſſen uns vor ſolchen Kühen in acht nehmen. K. Wir müſſen uns ꝛc. L. Wir können es aber einer Kuh nicht immer anſehen ob ſie bös iſt. Was müßt ihr deshalb immer thun? K. Wir müſſen uns immer vor den Kühen in acht nehmen. L. Paul hat das einmal nicht gethan. K. Da hat die Kuh ihn geſtoßen. L. Und das hat ihm lange weh gethan. Iſt das nun was gutes von der Kuh geweſen? K. Nein. L. Die Kuh hat Paul einen Schaden gethan. K. Die Kuh hat ꝛc. L. Woher kam das? K. Davon daß Paul ſich nicht in acht genommen hatte. L. Man muß ſich mit allen Dingen in acht nehmen, wenn man keinen Schaden haben will. Wie können nützliche Dinge auch werden? K. Nützliche Dinge können auch ſchädlich werden. L. — wenn —? K. wenn man ſich nicht in acht nimmt.

Aehnliche Geſpräche über die Butter, welche Fettflecke macht, über das Licht, welches feuergefährlich iſt, ꝛc. prägen das In-acht-nehmen ein, wenn man Schaden vermeiden will.

Lehrer. Iſt die Schere ein nützliches Ding? Kind. Ja. Mutter ſchneidet da Zeug mit zu. L. Sag: Mutter ſchneidet damit Zeug zu. K. Mutter ſchneidet ꝛc. K. Mein Vater ſchneidet damit Papier glatt. K. Ich kann'dr auch mit ſchneiden. L. Sag: Ich kann auch damit ſchneiden. K. Ich kann ꝛc. L. Es iſt alſo recht, wenn wir ſagen: Die Schere iſt ein nützliches Werkzeug. K. Die Schere iſt ꝛc. L. Man muß ſie aber richtig gebrauchen. Wozu? K. Zum Schneiden. L. Soll man auch damit ſpielen? K. Nein. L. Kleine Kinder ſollen ſie gar nicht in die Hand nehmen. Wie iſt die Schere vorn? K. Sie iſt ſpitz. L. Was thut ſie leicht? K. Sie ſticht. L. Ja, man muß ſich immer mit der Scheere in acht nehmen. Das kann man auch ganz gut, wenn man ſie richtig braucht. Du, Anna, haſt dich aber neulich nicht in acht genommen. K. Sie hat ſich an der Schere geſtochen. L. Wie iſt das gekommen? K. Ich ſpielte mit der Schere. L. Und was thateſt du da nicht? K. Ich nahm mich nicht in acht. L. Was haſt du davon gehabt? K. Schaden. L. Man muß die Dinge richtig brauchen, wenn man keinen Schaden haben will. An welchem Dinge haben wir das erkannt? K. An der Schere. L. Die Schere iſt kein Spielzeug. Wer mit der Schere ſpielt, gebraucht ſie nicht richtig. K. Wer mit der Schere ꝛc. L. Was hat man dann leicht davon? K. Dann hat man leicht Schaden davon. L. Wie können nützliche Dinge leicht werden? K. Nützliche Dinge können leicht ſchädlich werden. L. — wenn —? K. wenn man ſie nicht richtig braucht.

Auch dies wird durch ähnliche Geſpräche über Meſſer, Nadel ꝛc. leicht eingeprägt.

Zugaben.

1. Räthsel.

Es kam ein Mann aus Aegypten,
Sein Rock war aus tausend Flicken,
Hatt' ein knöchern Angesicht,
Hatt' einen Kamm und kämmt sich nicht.

(Hahn.)

Zwei Löcher hab ich,
Zwei Finger brauch ich.
Sa mach ich langes und großes klein
Und trenne was nicht beisammen soll sein.

(Schere.)

2. Nicht zum Lachen.

Mit Scheren spielen,
Mit Augen schielen,
Mit Messern fuchteln,
Mit Stangen schwuchteln,
Mit Tellern klipperklappern,
Mit Zähnen knipperknappern,
Hunde zerren,
Katzen närren:
Das sind alles schlimme Sachen,
Nicht zum Lachen, nicht zum Lachen.

(?)

3. Siebenschläfer.

Es war ein sauler Schäfer,
Ein rechter Siebenschläfer,
Den kümmerte kein Schaf.
Da ist der Wolf gekommen
Und hat ihm weggenommen
Die Schaf' und auch den Schlaf.

(?)

4. Das Lied von den zwei Hasen.

(Nach bekannter Melodie.)

Zwischen Berg und tiefem, tiefem Thal
Saßen einst zwei Hasen.
Fraßen ab das grüne, grüne Gras, :|:
Bis auf den Rasen.
Als sie satt gefressen, fressen hatten,
Setzten sie sich nieder.
Bis daß der Jäger, Jäger kam :|:
Und schoß sie nieder.
Als sie sich nun aufgesammelt hatten
Und sich besannen,
Daß sie noch Leben, Leben hatten, :|:
Liefen sie von dannen.

Volkslied.

5. Ueberzwerg.

Hänschen zieht die Sacken an,
Zieht sie an die Händ'.
Da hat er vier Füße gar,
Daß man ihn nicht kennt.
Hänschen zieht die Hose an,
Fährt verkehrt hinein,
Oben — unten, hinten — vorn,
Das kann doch nicht sein.
Hänschen zieht die Jacke an,
Glückt ihm auch nicht recht:
Hinten sitzen ihm die Knöpf'!
Hänschen, das geht schlecht.
Hänschen setzt die Kappe auf —
Auch verzwerg, der Daus!
Mutter, komm und hilf ihm nur,
Greth lacht ihn sanft aus.

(?)

6. Hans.

Hans wollte nichts lernen:
„Ich bin ja noch klein,
Wenn ich größer bin,
Will ich schon fleißiger sein."
Das bleibt ein Dummkopf,
Der jung so spricht.
Hans wurde wohl größer,
Doch fleißiger nicht.

Dinter.

11. Nothwendige und zufällige Merkmale sichtbarer Gegenstände.

Lehrer. Ich habe euch heute einen Löffel mitgebracht. Seht. Wer kann die beiden Theile des Löffels nennen? K. Der Stiel und — L. Aha, ihr wißt den andern Theil noch nicht zu nennen. Welche Gestalt hat er? K. Er ist länglich rund. L. Wie so viele Blätter

ſind. Deshalb nennen wir ihn ein Blatt. Das Löffelblatt iſt aber auch wieder anders als ein Blatt. K. Das Löffelblatt iſt hohl. L. Woraus beſteht alſo der Löffel? K. Der Löffel beſteht aus dem Stiel und dem hohlen Blatt. L. Habt ihr ſchon einen Löffel geſehen, der keinen Stiel — kein hohles Blatt — hatte? K. Nein. Jeder Löffel hat einen Stiel und ein hohles Blatt. L. Wie denn das doch zugeht! Was thut man alles mit dem Löffel? K. Man ißt Suppe damit. L. Wo heraus? K. Aus dem Teller. L. Wo heraus ſchöpft man die Suppe auf den Teller? K. Aus der Kumme (Terrine). L. Schöpft man nur Suppe mit dem Löffel? K. Auch Milch, Gemüſe, Kartoffeln. L. Ganz recht. Man ſchöpft mit dem Löffel heißes und kaltes, flüſſiges und feſtes, fettes und mageres (aus der Kumme, dem Teller —) aus einem Gefäße. Sagt ihr das auch. K. Man ſchöpft mit ꝛc. L. Warum thut man das nicht mit der Hand? Seht, die kann man ja auch hohl machen, wie das Löffelblatt iſt. K. Dann würde man ſich verbrennen, ſchmutzig, naß ꝛc. machen. Mutter will's nicht haben. L. Das iſt recht; bei Tiſche ſchickt ſich's nicht. Wenn nun der Löffel keinen Stiel hätte, womit müßtet ihr dann das Löffelblatt beim Schöpfen anfaſſen? K. Mit den Fingern. L. Und wie gienge es dann? K. Dann machten wir uns doch noch ſchmutzig. L. Und wozu ſoll der Löffel grade dienen? K. Daß wir uns beim Schöpfen nicht ſchmutzig machen. L. Wenn alſo der Stiel abgebrochen iſt, dann —? K. dann kann man den Löffel nicht mehr gebrauchen. L. Der Stiel iſt nothwendig am Löffel. K. Der Stiel iſt ꝛc. L. Wie heißt der zweite Theil des Löffels? K. Das hohle Blatt. L. Kann das am Löffel fehlen? K. Nein, dann könnte man mit dem Löffel gar nicht ſchöpfen. L. Wie iſt das Blatt auch? K. Das Blatt iſt nothwendig am Löffel. L. Was hat man bloß noch, wenn das Blatt einmal fehlte? K. Bloß noch den Stiel. (Und umgekehrt: bloß noch das Blatt.) Der Stiel allein iſt kein Löffel. Das Blatt allein iſt kein Löffel. L. Aber hohl braucht das Blatt doch ja wohl nicht zu ſein. K. Ja, es muß hohl ſein. L. Was iſt das Gegentheil von hohl? K. Flach. L. Wenn das Blatt alſo flach wäre —? K. Dann lieſe die Suppe gleich herunter. L. Und feſte Sachen fielen leicht herab. Was iſt alſo nothwendig? K. Daß das Blatt hohl iſt. L. Sprechet: Der Stiel und das hohle Blatt ſind nothwendig am Löffel, denn jeder Löffel muß einen Stiel und ein hohles Blatt haben. K. Der Stiel und ꝛc. L. Sprechet: Was jeder Löffel an ſich haben muß, das iſt nothwendig am Löffel. K. Was jeder Löffel ꝛc.

L. Woraus iſt dieſer Löffel gemacht? K. Aus Holz. L. Iſt das auch nothwendig am Löffel? K. Nein. Der Löffel kann auch von Blei, Zinn, Blech, Silber ꝛc. ſein. L Was kann man auch mit dem zinnernen — ſilbernen ꝛc. Löffel? K. Man kann damit ſchöpfen. L. Daß der Löffel von Holz iſt, das —? K. Daß der Löffel von Holz iſt, das iſt nicht nothwendig. L. Merket euch: das iſt zufällig. K. Daß der Löffel von Holz iſt, das iſt zufällig. L. Wie iſt dieſer

Stiel geſtaltet? K. Er iſt rund und hat oben einen Haken. L. Muß er nothwendig ſo ſein? K. Der Stiel kann auch platt ſein. K. Daß der Stiel rund iſt und oben einen Haken hat, iſt zufällig an dieſem Löffel. L. Warum? — Was kann man mit einem Löffel, der einen platten Stiel hat, auch? K. Damit kann man auch ſchöpfen. L. Wie iſt an dieſem Löffel das Blatt geſtaltet? K. Länglich rund. L. Iſt das Blatt an allen Löffeln ſo? K. Wir haben auch welche, an denen das Blatt ganz rund iſt. L. Was könnt ihr mit ſolchen Löffeln auch? K. Wir können damit ſchöpfen. L. Wie iſt es alſo, daß dies Blatt länglich rund iſt? K. Das iſt zufällig. L. Sprechet: Was an einem Löffel iſt, aber nicht an allen Löffeln zu ſein braucht, das iſt zufällig am Löffel. K. Was an einem Löffel ꝛc. L. Wiederholt! K. Daß der Löffel einen Stiel und ein hohles Blatt hat, iſt nothwendig am Löffel, daß der Löffel von Holz iſt, daß der Stiel rund iſt und einen Haken hat, und daß das Blatt länglich rund iſt, das iſt zufällig am Löffel. — Was jeder Löffel an ſich haben muß, das iſt nothwendig am Löffel; was ein Löffel an ſich hat, aber nicht an allen Löffeln zu ſein braucht, das iſt zufällig am Löffel.

Weitere Stoffe: Meſſer, Fenſter, Buch, Nelke, Huhn, Kaninchen u. ſ. w.

Zugaben.

1. Wenns Kind die heiße Suppe rührt.

Kirum, larum, Löffelſtiel!
Alte Leute eſſen viel,
Junge müſſen faſten.
Brot liegt in dem Kaſten,
Meſſer liegt daneben.
Hei, was für ein luſtig Leben!

Mündliche Ueberlieferung.

---

2. Nicht weit her.

Ein Himmel ohne Sann',
Ein Garten ohne Brann',
Ein Baum ohne Frucht,
Ein Mägdlein ohne Zucht,
Ein Sitzplein ohne Bracken,
Ein Thurm ohne Glacken,
Ein Soldat ohne Gewehr,
Sind alle nicht weit her.

Der Kinder Luſtfeld.

---

3. Der Fiſcher.

Fiſcher, dem iſt wahl zu Muth
Auf dem Fluß und auf dem Lande,
Ob er ſchifft auf klarer Flut,
Ob er ſteht im Schlamm und Sande.
Macht ihn auch das Waſſer naß,
Macht die Sonn' ihn wieder trocken;
Lockt's ihn auf die Waſſerſtraß',
Weiß er dorten auch zu locken.
Was wohl?
Haſen im Büſchlein? — Nicht dach!
Schnecken im Müſchlein? — Nicht dach!
Silberne Fiſchlein? — Ei wahl!

Der Kinder Luſtfeld.

---

4. Zum Schnellſprechen.

Unſer alter Ofentopfdeckel tröpfelt.

Schneiderſchere ſchneidet ſcharf, ſcharf ſchneidet Schneiderſchere.

Violett ſteht recht nett, recht nett ſteht violett.

---

5. Räthſelfragen.

Welche Bärte wachſen nicht?
(Die an den Schlüſſeln.)

Es brennt Tag und Nacht und verbrennt doch nicht.
(Die Brenneſſel.)

Rund werf ich es aufs Dach, und lang kommt es wieder herunter.
(Das Knäuel Garn.)

6. Die unartigen Kindlein.

Es kam ein Herr zum Schlößlein
Auf einem ſchönen Rößlein.
Da ſchaut die Frau zum Fenſter raus
Und ſagt: „Der Mann iſt nicht zu Haus.“
„Und niemand heim als Kinder,
Und in dem Stall die Rinder.“
Der Herr auf ſeinem Rößlein
Sagt zu der Frau im Schlößlein:
„Sind's gute Kind, ſind's böſe Kind?
Ach, liebe Frau, ſagt mir's geſchwind.“
Die Frau, die ſagt: „Sehr böſe Kind,
Sie folgen der Mutter nicht geſchwind.“
Da ſagt der Herr: „So reit ich heim,
Dergleichen Kinder brauch ich kein'!“
Und reit't auf ſeinem Rößlein
Weit, weit entweg vom Schlößlein.
Des Knaben Wunderhorn.

7. Sommerlied.

(Nach bekannter Melodie.)

Tralala, der Sommer der iſt da!
Wir woll'n hinaus in'n Garten,
Und woll'n des Sommers warten!
Ja ja ja, der Sommer der iſt da!
Tralala, der Sommer der iſt da!
Wir wollen zu den Hecken,
Und woll'n den Sommer wecken!
Ja ja ja, der Sommer der iſt da!
Tralala, der Sommer der iſt da!
Der Winter iſt geſchlagen,
Er kann uns nicht mehr plagen!
Ja ja ja, der Sommer der iſt da.
Des Knaben Wunderhorn.

12. Aufſuchen der übereinſtimmenden Merkmale an Dingen einer Art, und Zuſammenfaſſen dieſer Dinge unter einen Gattungsbegriff.

Lehrer. Was iſt dies? (auf die Jacke eines Schülers zeigend). Kind. Das iſt eine Jacke. L. Und dies? K. Das iſt auch eine Jacke. L. Sind die beiden Jacken überein? K. Nein. Sie ſind verſchieden. L. Gebt an, worin ſie verſchieden ſind. K. unterſcheiden die Farbe, den Stoff, die Größe ꝛc. L. Sie ſind alſo verſchieden, und wie heißen ſie doch beide? K. Jacken. L. Weshalb haben ſie nun einerlei Namen, da ſie doch verſchieden ſind? K. Weil ſie auch einander ähnlich ſind. L. Gebt an, worin ſie einander ähnlich ſind. K. geben Aermel, Kragen ꝛc. an. L. Weil alſo dieſe beiden Dinge einander ähnlich ſind, haben ſie denſelben Namen. K. Weil dieſe ꝛc. L. Wie nennt man beide? K. Jacken. L. Worin ſind ſie noch ähnlich? K. Aermel, Kragen ꝛc. L. Seht aber Fritzens Jacke an. K. Die hat keinen Kragen. L. Und wie iſt's mit deiner Jacke, Karl? K. In meiner Jacke iſt keine Taſche. L. Sind alſo alle Jacken darin ähnlich? K. Nein. L. Worin denn wohl alle Jacken ähnlich ſein mögen! Wozu dient die Jacke? K. Ich ziehe die Jacke an. L. Weshalb thut ihr das? K. Sonſt friert uns. L. Was zieht ihr noch ſonſt an? K. Hoſe, Strümpfe, Schuhe, Rock, Weſte, Kleid, Schürze, Halstuch, Mütze, Hut, Kapuze ꝛc. L. Weshalb zieht ihr dergleichen Dinge an? K. Weil uns ſonſt friert. L. Saget: Dieſe Dinge dienen dazu, unſern Körper zu bedecken und zu erwärmen. K. Dieſe Dinge

dienen ꝛc. L. Wozu dient alſo die Jacke? K. Die Jacke dient dazu, den Körper ꝛc. L. Dienen dazu alle Jacken? K. Ja. Alle Jacken dienen ꝛc. L. Worin ſind alſo alle Jacken ähnlich? K. Darin, daß ſie ꝛc. L. Welche Dinge dienen noch ſonſt dazu, den Körper zu bedecken und zu erwärmen? K. Die Jacke, die Hoſe, das Hemd, das Kleid ꝛc. dienen dazu, den ꝛc. L. Darin ſind ſich alle ähnlich. Sind ſie nicht auch in manchen Stücken recht verſchieden? K. Die Hoſe iſt ganz anders als die Jacke, das Kleid anders als der Mantel. L. Worin ſind ſie alle ähnlich? K. Sie dienen alle dazu, den Körper ꝛc. L. Weil ſie darin ähnlich ſind, haben wir für ſie auch einen Namen. Merkt euch: Die Dinge, welche dazu dienen, den Körper zu bedecken und zu erwärmen, heißen Kleidungsſtücke. K. Die Dinge, welche ꝛc. L. Nennt jetzt einzelne Kleidungsſtücke. K. Die Jacke, — das Kleid, — die Mütze, — ꝛc. iſt ein Kleidungsſtück. L. Weshalb heißt der Schuh ein Kleidungsſtück? K. Weil er dazu dient, den Körper ꝛc. L. Neulich hat dein Vater, Hermann, euerm Schafe die Wolle abgeſchoren. Was thut's nun dem Schaf? K. Jetzt friert es. L. Das arme Schaf! Aber es wächſt ihm bald neue Wolle, und dein Vater hat es gethan, weil deine Mutter dir und deiner Schweſter aus der Wolle neue Strümpfe ſtricken will. Womit iſt das Schaf alſo bald wieder bedeckt? K. Mit Wolle. L. Und dann? K. Dann friert es nicht mehr. L. Iſt nun die Wolle des Schafes auch ein Kleidungsſtück? Sie bedeckt und wärmt ja das Schaf. — K. ſtutzen. L. Nein, wir nennen die Wolle des Schafes, die Federn der Gans ꝛc. keine Kleidungsſtücke. Wir ſprachen auch vorher allein von unſerm Körper, von dem menſchlichen Körper. An welchem Körper finden wir Kleidungsſtücke? K. Am menſchlichen Körper. L. Was ſind nun alſo Kleidungsſtücke? K. Die Dinge, welche den menſchlichen Körper bedecken und erwärmen. L. Wozu gehört die Jacke? K. Zu den Kleidungsſtücken. L. Gehören allein die Jacken zu den Kleidungsſtücken? K. Auch die Röcke, die Kleider, die Mantels — L. Die Mäntel. — K. Die Mäntel, die Stiefeln — L. Die Stiefel — K. Die Stiefel ꝛc. L. Saget: Zu den Kleidungsſtücken gehören alle Jacken, Röcke ꝛc. K. Zu den Kleidungsſtücken gehören alle Jacken ꝛc. L. Was gibt es mehr, Jacken oder Kleidungsſtücke? K. Es gibt mehr Kleidungsſtücke als Jacken. L. Warum? K. Weil zu den Kleidungsſtücken auch alle Weſten, Schuhe, Hemden ꝛc. gehören. L. Worin ſind alle dieſe Dinge einander ähnlich? K. Sie dienen alle dazu, den menſchlichen Körper zu bedecken und zu erwärmen. L. Darum heißen ſie alle —? K. Darum heißen ſie alle Kleidungsſtücke.

Weitere Stoffe: Schreibwerkzeuge, Tiſchgeräthe, Gartengeräthe, vierfüßige Thiere, Gemüſe ꝛc.

Zugaben.

1. Abzählreime.

Eins, zwei, drei,
Vier, fünf, sechs,
Sieben, acht, neun,
Geh ins Gäßlein nein.
Im Gäßchen ist ein Haus,
Am Haus ist ein Garten,
Im Garten ist ein Baum,
Aufm Baum ist ein Nest,
Im Nest ist ein Ei,
Im Ei ist ein Dotter,
Im Dotter ist ein Has —
Der springt dir auf die Nas!
Simrock.

Ene bene Tintenfaß,
Geh in die Schul und lerne was.
Wenn du was gelernet hast,
Komm nach Haus und sag mir was.
Eins, zwei, drei,
Du bist am ersten frei.
Simrock.

2. Vorposten.

Die Enten sprechen: Soldaten kommen! Soldaten kommen!
Der Enterich spricht: Sackerlot! Sackerlot!
Der Haushund spricht: Wo, wo? Wo, wo?
Die Katze spricht: Von Bernau! Von Bernau!
Der Hahn auf der Mauer: Sie sind schon hie!
Des Knaben Wunderhorn.

3. Der Schmetterling.

Liebes, leichtes, luft'ges Ding, Schmetterling!
Das da über Blumen schwebet,
Nur von Thau und Blüten lebet!
Liebes, leichtes, luft'ges Ding, Schmetterling!
Herder.

4. Marienwürmchen.

Marienwürmchen, setze dich
Auf meine Hand, auf meine Hand.
Ich thu dir nichts zu leide!
Es soll dir nichts zu leid geschehn,
Will nur deine bunten Flügel sehn,
Bunte Flügel, meine Freude!
Marienwürmchen, fliege weg,
Dein Häuschen brennt, die Kinder schrein.
Flieg hin und hilf und wehre!
Die böse Spinne spinnt sie ein,
Marienwürmchen, flieg hinein,
Deine Kinder schreien sehre.
Marienwürmchen, fliege hin
Zu Nachbars Kind, zu Nachbars Kind.
Sie thun dir nichts zu leide.
Es soll dir nichts zu leid geschehn,
Sie wollen deine bunten Flügel sehn,
Und grüß sie alle beide.
Des Knaben Wunderhorn.

5. Glockenton.

Glockenton, du ernster Klang,
Schallst die ganze Stadt entlang,
Rufest allen nah und fern:
Hört, heut ist der Tag des Herrn!
Ehrt ihn! Kommt zur Kirche gern!
Glockenton, wie lieb ich dich!
Freu' auf deine Stimme mich!
Hey.

6. Der Tannenbaum.

(Nach bekannter Melodie.)

O Tannenbaum, o Tannenbaum,
Wie grün sind deine Blätter!
Du grünst nicht nur zur Sommerzeit,
Nein, auch im Winter, wenn es schneit.
O Tannenbaum, o Tannenbaum,
Wie grün sind deine Blätter!
O Tannenbaum, o Tannenbaum,
Du kannst mir sehr gefallen!
Wie oft hat nicht zur Weihnachtszeit
Ein Baum von dir mich hoch erfreut!
O Tannenbaum, o Tannenbaum,
Du kannst mir sehr gefallen!
O Tannenbaum, o Tannenbaum,
Dein Kleid will uns was lehren:
Die Hoffnung und Beständigkeit
Gibt Trost und Kraft zu jeder Zeit.
O Tannenbaum, o Tannenbaum,
Dein Kleid will uns was lehren!
Erlachs Volkslieder.

13. Wichtige Substantive, welche sinnliche Begriffe ausdrücken.

Nachdem in Gesprächen über Körper, in Anknüpfung an die früheren Gespräche über die Sinne, Gedanken gewonnen sind, als: Was man entweder sehen, oder hören, oder fühlen ꝛc. kann, nennt man einen Körper; — oder weiter entwickelt: Was man durch irgend einen Sinn wahrnehmen kann, nennt man einen Körper; — ein Körper, der durch die Kunst der Menschen entstanden ist, heißt ein künstlicher Körper; — dazu sind natürliche Körper nöthig, die Gott geschaffen hat; — die Körper, welche nicht durch die Kunst der Menschen sondern durch Gott entstanden sind, heißen natürliche Körper; — aus natürlichen Körpern machen die Menschen künstliche Körper; —

folgen beispielsweise Gespräche wie:

Lehrer. Was für ein Körper ist die Rose? Kind. Die Rose ist ein natürlicher Körper. L. Und der Hund? K. Der Hund ist auch ein natürlicher Körper. L. Was sind beide? K. Die Rose und der Hund sind natürliche Körper. L. Warum? K. Die hat der liebe Gott geschaffen. Die können wir nicht machen. L. Darin sind sie also ähnlich. Wie sind sie sonst aber verschieden! Wo gibt es Rosen? K. Die Rosen stehen im Garten. L. Ich habe auch schon Rosen in der Stube gesehen. K. Die holt Mutter aus dem Garten. L. Können denn die Rosen nicht selbst in die Stube kommen? K. Nein, sie können nicht gehen. L. Wenn du wo hin willst, mußt du dich bewegen. Was kann die Rose nicht? K. Die Rose kann sich nicht bewegen. L. Ihr habt aber doch gewiß schon gesehen, daß die Rose sich auf dem Busche hin und her bewegte. K. Das thut der Wind. L. Oder du, wenn du den Busch schüttelst. Was kann die Rose durch sich selber nicht? K. Die Rose kann sich durch sich selbst nicht bewegen. L. Der Hund aber? K. Der Hund kann sich durch sich selbst bewegen. L. Wenn du ihm einen Bissen hinhältst, —? K. dann kommt er; er will den Bissen haben. L. Wenn du ihm mit dem Stocke drohst, —? K. dann läuft er weg, denn er fürchtet sich. L. Was kann der Hund? K. Der Hund kann sich durch sich selbst bewegen. L. Und die Rose? K. Die Rose kann sich nicht ꝛc. L. Wenn der Hund unartig gewesen ist und Schläge bekommt, was thut er? K. Er heult. L. Warum? K. Es schmerzt ihn. L. Er fühlt die Schläge. K. Der Hund fühlt die Schläge. Der Hund kann fühlen. L. Fühlt die Rose auch? K. Nein. L. Wir bemerken es wenigstens nicht, wie beim Hunde. Was hat der Hund, und was bemerken wir an der Rose nicht? K. Der Hund hat Gefühl und die Rose nicht. L. Was bekommt der Hund, damit er wächst und nicht stirbt? K. Fressen und Saufen. L. Mit einem Worte: Nahrung. Braucht die Rose auch Nahrung? (Welken und Verdorren bei Dürre.) K. Die Rose muß auch Nahrung haben. L. Wie sind darin der Hund und die Rose? K. Aehnlich. L. Womit nimmt aber der Hund seine Nahrung zu sich? K. Mit dem Munde. L. Und die Rose? K. Mit der Wurzel. L. Darin sind der Hund

und die Rose wieder verschieden. Wißt ihr noch, worin all der Hund und die Rose verschieden sind? K. Der Hund kann sich durch sich selbst bewegen, die Rose nicht; der Hund hat Gefühl, die Rose nicht; der Hund nimmt seine Nahrung mit dem Munde zu sich, die Rose durch die Wurzel. L. Die Körper, welche sich durch sich selbst bewegen können, Gefühl haben und ihre Nahrung durch den Mund zu sich nehmen, nennt man Thiere. K. Die Körper, welche ꝛc. (Beispiele: Katze, Sperling, Fisch, Schmetterling ꝛc.) L. Die Körper, welche sich nicht durch sich selbst bewegen können, kein Gefühl haben, und ihre Nahrung durch die Wurzel zu sich nehmen, nennt man Pflanzen. K. Die Körper, welche ꝛc. (Beispiele: Baum, Kohl ꝛc.)

Andere Stoffe: Strauch — Baum — Blume; Stube — Kammer — Keller; Quelle — Bach — Fluß; Teich — See — Meer ꝛc.

Zugaben.

1. Abendruhe.

Wenn am Abend Mann und Kind,
Thier und Vogel müde sind,
Gott, der Herr hat's schon gesehen,
Läßt die Sonne untergehen,
Schickt die stille Nacht hernieder,
Spricht zu ihr: „Nun decke du
Alle meine Kinder zu,
Bring zur Ruh die müden Glieder!“
Sieh, da kommt die liebe Nacht,
Wieget uns in Schlaf ganz sacht;
Nur der liebe Vater wacht.

Hey.

---

2. Fuchs.

(Nach bekannter Melodie.)

Fuchs, du hast die Gans gestahlen,
Gib sie wieder her!
Sonst wird sie der Jäger holen
Mit dem Schießgewehr.
Seine große lange Flinte
Schießt auf dich den Schrat,
Daß dich färbt die rothe Tinte
Und dann bist du todt.
Liebes Füchslein, laß dir rathen,
Sei doch nur kein Dieb:
Nimm — du brauchst nicht Gänsebraten —
Mit der Maus vorlieb.

Schulzens Volkslieder.

---

3. Jäger und Hase.

(Nach bekannter Melodie.)

Gestern Abend gieng ich aus,
Gieng wahl in den Wald hinaus,
Kommt ein Häslein dicht zu mir
In dem schönen Waldrevier;
Kommt das Häslein dicht heran,
Daß mir's was erzählen kann.
Bist du nicht der Jägersmann,
Hetz'st auf mich die Hunde an?
Wenn dein Windspiel mich ertappt,
Hast du, Jäger, mich erschnappt!
Wenn ich an mein Schicksal denk,
Thut es mich von Herzen kränk.
Armes Häslein, bist so blaß!
Geh dem Bauer nicht ins Gras,
Geh dem Bauer nicht ins Kraut,
Sonst bezahlst's mit deiner Haut,
Sparst dir manche Noth und Pein,
Kannst mit Lust ein Häslein sein.

Jacabs Singschüler.

---

4. Die Welle.

(Mel.: Traute Heimat meiner Lieben ꝛc.)

Bächlein fließet und ergießet
Immer weiter hin sich fort.
Sieh die schnellen Silberwellen,
Wie sie flieh'n zum fernen Ort! :|:
Keine bleibet, jede treibet
Ohne Rast und Aufenthalt.
Immer munter geht's hinunter,
Und verrannen sind sie bald. :|:
Und die Wellen sind die schnellen
Stunden deines Lebens, Kind.

Bald verſchwunden ſind die Stunden,
Die dir jetzt ſo luſtig ſind! :/:
Darum lerne froh und gerne;
Was du lerneſt, frommet dir.
Stunden eilen ohn' Verweilen,
Keine bleibet jemals hier. :/:
Nach Lieth.

5. Zum Schnellſprechen.

Kein klein Kind kann einen Kirſchkern knacken.

Fritz ißt friſch Fiſchfleiſch.

---

14. Wichtige Verbe, welche Begriffe von ſinnlich wahrnehmbaren Thätigkeiten ausdrücken.

Lehrer. Was hört ihr mich jetzt thun? Kind. Wir hören dich jetzt ſprechen. L. Saget, daß ich das jetzt thue. K. Du ſprichſt. L. Wir ſprechen ja alle Tage mit einander. Was thut ihr auch? K. Wir ſprechen auch. L. Es gibt unglückliche Menſchen, die nicht ſprechen können. Wißt ihr, wie wir die nennen? K. Stumm. L. Die armen Stummen haben einen Mund wie wir. Was fehlt ihnen denn, daß ſie doch nicht ſprechen können? K. (oder L.) Sie haben keine Stimme. L. Was bringen wir denn mit unſerer Stimme hervor, wenn wir ſprechen? K. Worte. L. Und mit den Worten ſagen wir, was wir meinen. Merkt euch: Wenn wir mit unſerer Stimme Worte hervorbringen, ſo ſprechen wir. Wer kann's auch ſagen? K. Wenn wir mit ꝛc. L. Sprecht das im Chor. K. wiederholen es im Chor, bis es geht. L. Habt ihr gehört, daß Chriſtian eben viel lauter geſprochen hat, als ihr alle? K. Ja, der prahlt immer ſo. L. Das heißt ſo: Der ſchreit immer ſo. K. Der ſchreit immer ſo. L. Ja, Chriſtian, weißt du wohl, was ich dir ſchon oft geſagt habe? Chr. Daß ich nicht ſo ſchreien brauche. L. Laut ſprechen müßt ihr, ſonſt könnten wir andern nicht verſtehen, was ihr ſprecht. Wenn aber einer zu laut ſpricht, wie nennt man das? K. Das nennt man Schreien. L. Was bringt man beim Sprechen hervor? K. Worte. L. Womit? K. Mit der Stimme. L. Thut man das beim Schreien auch? K. Ja, aber zu laut; du haſt dir ſchon mal die Ohren zugehalten. L. Richtig, daß ihr euch merken ſolltet, wie häßlich es klingt. Wer mit häßlich lauter Stimme Worte hervorbringt, der ſchreit. K. Wer mit häßlich ꝛc. L. (ruft) Anna! (das Kind zu ſich winkend). Habt ihr andern gemerkt, was ich gethan habe? K. Du haſt Anna gerufen. L. Was ſoll Anna? K. Sie ſoll zu dir kommen. L. Welches Wort habe ich deshalb laut geſprochen? K. Anna. L. Das heißt: Ich habe Anna gerufen. Merket: Wenn jemand zu euch kommen ſoll, und ihr deshalb mit lauter Stimme ſeinen Namen ſprecht, ſo ruft ihr. K. Wenn jemand zu uns kommen ſoll, und wir ꝛc. L. Ich weiß, wo ihr euch oft ruft. K. Auf dem Spielplatze, beim Spiel. L. Dürft ihr das hier auch? K. Nein. L. Jetzt will ich ſehen, wer was behalten hat. K. wiederholen ohne oder mit Beihülfe über die Begriffe ſprechen, ſchreien und rufen. L. Worin ſind dieſe Thätigkeiten ſich ähnlich? K. Wir hören ſie (nehmen ſie mit dem Gehör wahr). K. Es ſind Thätig-

leiten des Mundes. K. Bei allen werden mit der Stimme Worte hervorgebracht. L. Sind auch Unterſchiede in dieſen Thätigkeiten vorhanden? K. Sprechen und ſchreien ſind darin verſchieden, daß ſchreien mit häßlich lauter Stimme geſchieht. K. Rufen iſt darin von ſprechen und ſchreien verſchieden, daß man es thut, wenn jemand zu uns kommen ſoll.

Weitere Stoffe: ſingen (ſchreien), lachen, weinen (ſchreien); — gehen, ſchreiten, laufen, ſchleichen, kriechen; — hüpfen, ſpringen; — ſteigen, klettern; — fallen, ſinken, ſich herabſtürzen; — reiten, fahren; — gleiten, glitſchen (ſchlitten), ſchlittſchuhlaufen (richtiger: ſchrittſchuhlaufen, niederd.: stridschô); — fliegen, ſchwimmen; — faſſen, greifen, zugreifen, angreifen; — ſtechen, ſtecken; — ſehen, beſehen, zuſehen, einſehen, umſehen; — hören. horchen, lauſchen ꝛc.

Aehnlich klingende Verbe können auch behandelt werden: pflücken, flicken; — pflügen, fliegen; — fliegen, fliehen ꝛc.

Zugaben.

1. Räthſelfragen.

Wenn du es ſiehſt, ſo läſſeſt du es liegen; ſiehſt du es nicht, ſo nimmſt du es auf. Was iſt das? (Eine Nuß, die ein Wurmloch hat. Aehnliche Löſungen zu ſuchen.)

Wo gehen die Gänſe im Waſſer? (Wo es nicht tief iſt.)

Warum macht der Hahn die Augen zu, wenn er kräht? (Weil er's auswendig kann.)

---

2. Sprüche.

Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht,
Auch dann wenn er die Wahrheit ſpricht.

Du ſollſt nicht ſchelten oder ſchlagen,
Und ſchilt man dich, lern' es ertragen.

Spricht der Vater: „Schnell mein Kind'"
Beſinn dich nicht und thu's geſchwind.

---

3. Wo wohnt der liebe Gott?

(Fortſetzung von S. 216.)

Wo wohnt der liebe Gott?
Hinausgeh in den dunkeln Wald,
Die Berge ſieh zum Himmel gehn,
Die Felſen, die wie Säulen ſtehn,
Der Bäume ragende Geſtalt;
Horch, wie es in den Wipfeln rauſcht,
Horch, wie's im ſtillen Thale lauſcht!
Dir ſchlägt das Herz, du merkſt es bald,
Der liebe Gott wohnt in dem Wald;
Dein Auge zwar kann ihn nicht ſehen,
Doch fühlſt du ſeines Odems Wehen!

Hey.

---

4. Das Chriſtkind.

(Mel.: Mit dem Pfeil und Bogen ꝛc.)

Alle Jahre wieder
Kommt das Chriſtuskind
Auf die Erde nieder,
Wo wir Menſchen ſind.

Kehrt mit ſeinem Segen
Ein in jedes Haus,
Geht auf allen Wegen
Mit uns ein und aus.

Iſt auch mir zur Seite
Still und unerkannt,
Daß es treu mich leite
An der lieben Hand.

Hey.

5. Die drei Reiter am Thore.

(Melodie: Es ritt aus Berlin ein tapferer Held ꝛc.)

Es ritten drei Reiter zum Thore hinaus, Ade!
Da ſchaute mein Fritzchen zum Fenſter hinaus, Ade!
Wo reiten denn die Reiter hin?
'S iſt Schade, daß ich noch kein Reiter bin.
Ade, ade, ade! Ade, ade, ade!

Die Reiter, die ritten nun immerdar fort, Ade!
Sie ritten an einen wildfremden Ort, Ade!
Und ritten und ritten immerzu,
Und riefen im Reiten noch einmal uns zu:
Ade, ade, ade! Ade, ade, ade!

Fort ſind nun die Reiter, ich ſeh' ſie nicht mehr, Ade!
Verſchwunden iſt alles, die Straße iſt leer, Ade!
Lebt wohl, ihr lieben Reiter, ihr!
Kommt wieder, dann werd' ich ein Reiter, wie ihr!
Juchhe, juchhe, juchhe! Juchhe, juchhe, juchhe!

Kobergers Lieder für Kinder.

---

15. Wichtige Adjective, welche Begriffe von ſinnlich wahrnehmbaren Eigenſchaften ausdrücken.

Lehrer. Was iſt dies? Kind. Das iſt der Schwamm. L. Wozu benutze ich den Schwamm? K. Du machſt die Tafel damit rein. L. Man benutzt den Schwamm zum Reinigen der Tafel. K. Man benutzt ꝛc. L. Wie muß der Schwamm ſelbſt immer ſein? K. Der Schwamm muß rein ſein. L. Wie macht man den Schwamm rein? K. Man thut ihn in Waſſer und drückt ihn aus. L. Läuft das Waſſer nicht von ſelbſt aus dem Schwamm? K. Man muß den Schwamm tüchtig drücken. L. Gehört viel Kraft dazu, den Schwamm zuſammenzudrücken? K. Nein, dazu gehört nicht viel Kraft. L. Was hat man alſo auch nicht davon? K. Es macht nicht viel Mühe. L. Nimm du den Schwamm und verſuche es. Du — du auch. Merket: Was man ohne viel Mühe thun kann, das läßt ſich leicht thun. K. Was man ohne ꝛc. L. Was könnt ihr deshalb vom Schwamme ſagen? K. Der Schwamm läßt ſich leicht zuſammendrücken. L. Was ſich leicht zuſammendrücken läßt, das heißt locker. K. Was ſich leicht ꝛc. L. Wie nennt ihr nun den Schwamm? K. Der Schwamm iſt locker. L. Warum nennt ihr ihn locker? K. Weil er ſich leicht ꝛc. L. Nennt mir andre Körper, welche ſich auch leicht zuſammendrücken laſſen. K. Weißbrot — friſches Roggenbrot ꝛc. L. Wie nennt ihr dieſe Körper? K. Locker. L. Was iſt ein lockrer Körper? K. Ein Körper, der ſich leicht zuſammendrücken läßt, heißt locker. L. Läßt ſich dies Stück Holz auch leicht zuſammendrücken? K. Nein. L. Verſucht ihr es. Habt ihr Kraft genug dazu? K. Nein. L. Und da würde euch alle Mühe, die ihr euch geben wolltet, nichts helfen.

Gibt es alſo allein ſolche Körper, die ſich leicht zuſammendrücken laſſen? K. Es gibt auch ſolche Körper, die ſich nicht leicht ꝛc. L. Wie nanntet ihr Körper, die ſich leicht zuſammendrücken laſſen? K. Locker. L. Wie nennt man nun wohl Körper, die ſich nicht leicht zuſammendrücken laſſen? K. Unlocker — nicht locker. L. Dafür haben wir ein einfaches Wort. Man nennt ſolche Körper dicht. Welche Körper? K. Ein Körper, der ſich nicht leicht zuſammendrücken läßt, heißt dicht. L. Was für ein Körper iſt alſo das Holz? K. Das Holz iſt ein dichter Körper. L. Warum? K. Weil er ſich nicht ꝛc. L. Nennt mir noch andere dichte Körper. — Wiederholung.

Weitere Stoffe: hart, weich; zähe, ſpröde; flüſſig, feſt; viereckig, rund; groß, klein; laut, leiſe; wohlriechend, übelriechend; ſauer, ſüß, bitter ꝛc.

Zugaben.

1. Winterliedchen.

(Nach bekannter Mel.)

Juchhe, juchhe, juchhe!
Willkommen, mein Herr Schnee!
Was auch die Leute ſagen
Von ſeinem Kopf und Kragen
Und grämlichen Geſicht:
Er iſt ſo übel nicht.
Juchhe, juchhe, juchhe!
Wir loben ihn, Herr Schnee!
In ſeinen weißen Gleiſen
Fährt glatt man, wie auf Eiſen,
Und treibt ſein luſtig Spiel,
Und glitſcht flugs zum Ziel.
Juchhe, juchhe, juchhe!
Verſteht auch Spaß, Herr Schnee!
Hält's gerne mit Geſellen,
Die werfen ſich mit Bällen;
Wirft ſelbſt mit drauf und dran —
Er iſt ſchon unſer Mann.
Juchhe, juchhe, juchhe!
Er doktert brav, Herr Schnee!
Er machet auf Verlangen
Uns friſche rothe Wangen.
Auch ſchmeckt ſein Mittel gut,
Drum leb' er wohlgemuth.

Lieder der Jugend.

---

2. Gebet.

Hab Dank, du Vater im Himmel, hab Dank!
Bin nicht mehr im Bette, bin nicht mehr krank!
Noch ſchneller, als ich es ſelbſt gedacht,
Haſt du mich wieder geſund gemacht.
Nun will ich dich recht von Herzen lieben,
In meinem Leben nicht mehr betrüben. Hey.

---

3. Denkſpruch.

Wer auf dem Kopf hat einen Hut,
Dem ſteht er noch einmal ſo gut,
Wenn er ihn oft herunter thut.
Wer ſeine Mütz' trägt auf dem Kopf,
Wie angewachſen an dem Schopf,
Der heißt mit Recht
Ein grober Knecht. (?)

---

4. Räthſel.

Es wird kleiner, wenn man dazu thut; es wird größer, wenn man davon thut. (Ein Loch.)

Tweebeen ſeet up Dreebeen un eet Eenbeen. Doa keem Beerbeen und neem Tweebeen dat Eenbeen; doa neem Tweebeen Dreebeen un ſchlog Beerbeen mit Dreebeen, dat Beerbeen Eenbeen fallen leet. Doa ſettde ſich Tweebeen wedder up Dreebeen un eet Eenbeen. Wat is dat? (Einbein: Schinken; Zweibein: Menſch: Dreibein: Schemel; Vierbein: Hund.)

Wie ſchreibt man dürr Gras mit drei Buchſtaben. (Heu.)

Wie viel Nägel braucht ein gut beſchlagenes Pferd? (Keine.)

Welche ſind unter allen Häuſern die kleinſten? (Die Schneckenhäuſer.)

5. A, be, ab.

A, be, ab, Meiſter, gib mir'n Klapp,
A, be, ce, macht Kopfweh —
O, pe, ku, Schelm biſt du.
De, a, es, das, Margarethe Potlas;
De, e, er, der, was will er?
Be, e, el, bel, Barbiergeſell.

Aus dem Plattdeutſchen.

6. Zum Abzählen beim Spiel.

Wand wider Wand!
Hänschen kommt gerannt,
Läuft da in des Nachbars Haus,
Iſt den Topf voll Honig aus,
Läßt den Löffel drinnen ſtecken.
Wart, ich will dir Honig lecken!
Du mußt's ſein!

Der Kinder Luſtfeld.

16. Die Perſonalpronome.

Lehrer. Sehet mich an. Was thuſt du? Kind. Ich ſehe dich an. L. Du auch? Sage es. K. Ich ſehe dich an. L. Sage du mir, Karl, wie muß Fritz ſprechen, wenn er ſagen will, daß er mich anſieht? K. Fritz muß ſagen: Ich ſehe dich an. L. Und wie Mathilde? K. Mathilde muß auch ſagen: Ich ſehe dich an. L. Sage du nun noch mal ſelber, was du thuſt? K. Ich ſehe dich an. L. Von wem ſprichſt du das? K. Von mir. L. Du heißeſt ja aber Mathilde. Da hätteſt du doch ſagen ſollen: Mathilde ſieht dich an. — Wie haſt du aber geſagt? K. Ich ſehe dich an. L. Welches Wort gebraucht man, wenn man von ſich ſelber ſpricht? K. Ich. — Wenn man von ſich ſelber ſpricht, braucht man das Wort ich. L. Was braucht man da nicht zu nennen? K. Seinen Namen. L. Zuweilen iſt das doch noch nöthig. Seht einmal. Wenn ich was an die Schultafel ſchreibe, kann ich euch dann ſehen? K. Nein. L. Wenn dann hinter mir jemand von euch fragt: Darf ich eben hinausgehen? — Was weiß ich dann noch nicht? K. Wer es iſt. L. Was thu ich da? K. Dann kuckſt du um. L. Das heißt ſo: dann ſiehſt du dich um. K. Dann ſiehſt ꝛc. L. Ich kann es auch anders machen. K. Dann fragſt du, wer es iſt. L. Und was muß der, welcher gern hinaus will, dann nennen? K. Seinen Namen. L. Seht ihr wohl, immer iſt das Wort ich nicht genug, wenn man von ſich ſelber ſpricht. Was muß man zuweilen auch noch nennen? K. Man muß zuweilen auch noch ſeinen Namen nennen. L. Welches Wort braucht der aber, der von ſich ſelber ſpricht, immer erſt für ſeinen Namen? K. Das Wort ich. L. Wer iſt immer mit dem ich gemeint? K. Wir. L. Wenn ihr was thut? K. Wenn wir von uns ſelber ſprechen. L. Wer iſt alſo immer mit dem ich gemeint? K. Der von ſich ſelber ſpricht. L. Merket: Wer von ſich ſelber ſpricht, braucht das Wort ich. K. Wer von ſich ꝛc. L. Nun ſollt ihr mir einmal jeder was von ſich ſelber erzählen. Wer weiß was? K. Ich — ich — L. Fange du an. K. Ich fahr morgen mit mein Vater nach Stadt. L. (corrigiert) Habt ihr andern gehört, wer morgen ꝛc. K. Theodor N. L. Wie müßt ihr das alſo erzählen? K. Theodor N. fährt

morgen ꝛc. L. Welches Wort hat er selbst aber für seinen Namen gebraucht? K. Das Wort ich. L. Warum brauchte er das Wort ich? K. Weil Theodor selbst das erzählte. (Weitere Beispiele derselben Art). L. Nun paßt einmal auf. Was hast du noch vorhin gesagt, Franz? K. Ich habe ein Bilderbuch. L. Und du Katharine? K. Ich habe ein Bilderbuch. L. Sehet, ihr Mädchen braucht das Wort ich. Und ihr Knaben? K. Wir brauchen's auch. L. Wir großen Leute brauchen's auch, Männer und Frauen, alle Leute, wenn —? K. Wenn sie von sich selber sprechen. K. Wer von sich selber spricht, braucht das Wort ich.

Aehnlich behandelt: Du. Er, sie, es. Wir, ihr, sie. — Man, jemand; jedermann, niemand; etwas, nichts ꝛc.

---

17. Die Possessivpronome.

Lehrer. Was ist da unter den Tisch gefallen? Kind. Das ist August sein Buch. L. Ihr müßt sagen: das ist Augusts Buch. K. Das ist ꝛc. L. Sag du das selber, August. K. Mein Buch ist unter den Tisch gefallen. L. Woran weiß ich nun, daß das nicht Heinrichs Buch ist? K. Weil das mein Buch ist. L. Weil du gesagt hast, daß das dein Buch ist. K. Weil ich gesagt habe, daß das mein Buch ist. L. Christian, sage du das einmal von Augusts Buch. K. August sein Buch ist untern Tisch gefallen. L. Du brauchst nur zu sagen: Sein Buch ꝛc. K. Sein Buch ist ꝛc. L. Fritz, denk dir mal, August wüßte es noch gar nicht. Nun erzähl es ihm. K. Du, August, dein Buch ist ꝛc. L. Nun sage du, August, es noch mal selber. K. Mein Buch ist ꝛc. L. Ihr andern wißt nun alle, wem das Buch gehört, das da herunter gefallen ist. K. Das Buch gehört August. L. Wer hat euch das selber gesagt? K. August selber. L. Wie hat er gesagt? K. Er hat gesagt: Mein Buch ist ꝛc. L. Wie sagt ihr andern mir das? K. Sein Buch ist ꝛc. L. Welches Wort braucht er aber, wenn er das selber sagt? K. Das Wort mein. L. Wenn man selber sagt, daß einem etwas gehört, so braucht man das Wort mein. K. Wenn man selber sagt, daß ꝛc.

L. Anna, du hast Tauben. Sag mir was von deinen Tauben. K. Meine Tauben haben Junge. L. Wo haben sie die? K. Im Nest. L. Woher haben sie die Jungen? K. Die haben sie bröddt. L. Die Jungen haben sie ausgebrütet. K. Die Jungen haben sie ausgebrütet. L. Woraus sind die Jungen ausgebrütet? K. Aus den Eiern. L. Welche Thiere machen's alle so? K. Die Vögel brüten ihre Jungen aus den Eiern. L. Was hast du nun vorher von deinen Tauben gesagt, Anna? K. Meine Tauben haben Junge. L. Wem gehören die Tauben, Frieda, von denen Anna spricht? K. Die Tauben gehören Anna. L. Wovon weißt du das nun? K. Anna hat's selbst

geſagt. L. Wie hat Anna geſagt? K. Anna hat geſagt: Meine Tauben haben Junge. L. Sage du mir dasſelbe auch, Hermann. K. Anna ihre Tauben haben Junge. L. Annas — oder: Ihre Tauben haben ꝛc. K. Ihre Tauben ꝛc. L. Da habt ihr geſagt, wem die Tauben gehören. Wie ſagſt du das ſelber, Anna? K. Meine Tauben haben Junge. L. Wenn du ſelber ſagſt, daß die Tauben dir gehören, brauchſt du das Wort meine. K. Wenn ich ſelber ſage ꝛc. L. Das thun alle Menſchen, große und kleine. Darum ſagen wir ſo: Wenn man ſelber ſagt, daß einem etwas gehört, ſo — K. Wenn man ſelber ſagt, daß einem etwas gehört, ſo braucht man das Wort: mein.

Aehnlich behandelt: Mein Spielzeug. Meine Ohren. Deine Puppe. Dein Vater. Sein Kaninchen. Ihr Bruder. Seine Naſe. Ihre Blumen ꝛc.

---

18. Die Demonſtrativpronome.

Lehrer. Wir haben hier zwei Schultafeln. Worin ſind ſie ſich ähnlich? Kind. Sie ſind beide viereckig. — Sie ſind beide ſchwarz. — Sie ſind beide von Holz. — Auf beiden kann man ſchreiben. L. Richtig; darin ſind ſie ſich ähnlich. Jetzt aber ſollt ihr mir auch angeben, worin ſie verſchieden ſind. Was ſollt ihr? K. Wir ſollen angeben, worin die beiden Schultafeln verſchieden ſind. L. Das kann man auch ſo ſagen: Ihr ſollt die beiden Schultafeln unterſcheiden. Was ſollt ihr? K. Wir ſollen die beiden Schultafeln unterſcheiden. L. Das merket euch. Jetzt gebt mir Unterſchiede an. K. Die eine iſt groß und die andre iſt klein. L. Sage mir, welche groß iſt? K. Die iſt groß. — K. Dieſe iſt groß. L. Wie hat Meta geſagt? K. Meta hat geſagt: Die iſt groß. L. Und wie Peter? K. Peter hat geſagt: Dieſe iſt groß. L. Sage das ſelbſt noch einmal, Peter. K. Dieſe ꝛc. L. Habt ihr Peter dabei angeſehen? Was that er, als er das ſagte? K. Er hat nach der Schultafel gezeigt. L. Hat er richtig gezeigt? K. Ja. L. Welche wollte er zeigen? K. Die große. L. Jetzt ſage ich: Dieſe Schultafel iſt groß (auf dieſelbe zeigend). Nun zeige ich aber auf die kleine. Wie muß ich da ſagen? K. Die andre iſt klein. L. Ich ſage ſo: Jene Schultafel iſt klein. K. (zeigend) Jene Schultafel ꝛc. L. Sprechet beides und zeigt jedesmal hin. K. Dieſe Schultafel iſt groß, und jene ꝛc. L. Sind darin die beiden Schultafeln ähnlich? K. Nein, verſchieden. L. Was habt ihr mit den beiden Schultafeln gethan? K. Wir haben ſie unterſchieden. L. Sie ſind aber auch wie ihr vorhin angegeben habt, ſehr ähnlich. Was für zwei Dinge habt ihr alſo unterſchieden? K. Wir haben zwei ähnliche Dinge unterſchieden. L. Gebt den Unterſchied noch einmal an. K. Dieſe Schultafel ꝛc. L. Welche beiden Worte habt ihr dabei gebraucht? K. Dieſe und jene. L. Wenn wir zwei ähnliche Schul-

tafeln unterſcheiden wollen, ſo brauchen wir die Worte dieſe und jene. K. wiederholen.

L. Du haſt zwei Griffel. Gib ſie mir einmal her. Sind ſie einander ähnlich? K. Sie ſind gleich lang. — Wir können mit beiden ſchreiben. — Sie ſind von Schiefer. L. Wie ſind ſie alſo? K. Die beiden Griffel ſind ſich ähnlich. L. Nun unterſcheidet ſie auch. K. Der eine Griffel iſt ſpitz, der andre nicht. L. Wie iſt der? K. Stumpf. L. Brauchet die Worte, die ihr eben kennen gelernt habt. K. Dieſer Griffel iſt ſpitz und jener Griffel iſt ſtumpf. L. Was muß aber Gerhard zugleich thun, wenn er ſo ſpricht? K. Er muß zeigen. L. Sprich alſo noch einmal und zeige. K. thut es. L. Was für zwei Dinge habt ihr wieder unterſchieden? K. Zwei ähnliche Dinge. L. Welche Worte gebrauchen wir dann? K. Wenn wir zwei ähnliche Dinge unterſcheiden wollen, brauchen wir die Worte dieſer und jener. L. Welche zwei ähnlichen Dinge habt ihr eben unterſchieden? K. Die beiden Griffel. L. Wißt ihr noch andre Unterſchiede? K. Dieſer Griffel iſt dick, jener dünn. Dieſer Griffel iſt bunt, jener grau ꝛc. L. Welche Worte braucht ihr dabei? K. Dieſer und jener. L. Unterſcheidet jetzt dieſe zwei Bücher. K. Dieſes Buch iſt dick, jenes Buch iſt dünn. L. Unterſcheidet noch einmal die beiden Schultafeln. K. Dieſe Schultafel iſt groß, jene iſt klein. L. Braucht ihr alſo immer juſt die Worte dieſer und jener, wenn ihr zwei ähnliche Dinge unterſcheiden wollt? K. Auch dieſe und jene. Auch dieſes und jenes. L. Behaltet nur: Wenn wir zwei ähnliche Dinge unterſcheiden wollen, brauchen wir die Worte dieſer und jener. K. wiederholen. L. Jetzt nennt noch mehr ähnliche Dinge und unterſcheidet ſie, wie ihr das eben gethan habt. K. Dieſes Fenſter iſt offen, jenes iſt geſchloſſen (nicht: zu). Dieſe Roſe hat noch eine Knoſpe, jene nicht. Dieſer Stein iſt rund, jener eckig ꝛc.

Aehnlich zu behandeln: Der und jener; ſolcher; hier und dort; hin und her; ſo ꝛc.

---

19. Die Zahlwörter.

Lehrer. Ihr könnt alle zählen. Wie viel Fenſter hat unſere Schulſtube? Kind. (zählt) Eins, zwei, drei. Die Schulſtube hat drei Fenſter. L. Wie viel Schränke ſind hier? K. Hier iſt ein Schrank. L. Wie viel Schultafeln ſind hier? K. (zählen) Zwei. L. Wie viel Fenſter? K. (zählen) Drei. L. Wie viel Bilder hangen an der Wand? K. (zählen) Vier. L. Wie viel Knaben ſitzen an dieſem Tiſch? K. (zählen) Fünf. L. Wie viel Tiſche ſind hier? K. (zählen) Sechs. L. Wie viel Kinder ſind hier? K. (zählen) Fünfunddreißig. L. Wie habe ich euch immer gefragt? K. Du haſt gefragt: Wie viel Kinder — wie viel Tiſche ꝛc. L. Mit welchem

Worte habe ich immer gefragt? K. Mit dem Worte wie viel. L. Was habt ihr dann jedesmal gethan? K. Wir haben gezählt. L. Wirklich immer? — Ich fragte: Wie viel Schränke sind hier? Habt ihr da auch gezählt? K. Nein. L. Warum nicht? K. Da ist man ein. L. Es ist nur ein Schrank da. K. Es ist ꝛc. L. Und das wußtet ihr schon. Wann braucht ihr nicht zu zählen? K. Wenn wir schon wissen, wie viel Dinge sind. L. Wie viel Finger hast du an der Hand? K. (zählt) Fünf. L. Brauchst du auch zu zählen? K. Nein, ich hab's schon gewußt. L. Warum mußte Heinrich zählen? K. Weil er es nicht wußte. L. Sieh, Heinrich, das hättest du schon längst wissen müssen. Du vergissest aber immer alles gleich wieder. Das ist schlimm; darum lernst du so wenig. Willst du dies nun jetzt behalten? — Was thut ihr also, wenn ihr sagen sollt, wie viel Dinge sind, und ihr wißt's noch nicht? K. Dann zählen wir. L. Wie viel Buchstaben stehen hier in dieser Reihe an der Schultafel? Wißt ihr das? K. Nein wir müssen erst zählen. L. Thut das. K. (zählen) Eins, zwei ꝛc. — neunzehn. Da stehen neunzehn Buchstaben. L. Welche Worte habt ihr beim Zählen gebraucht? K. Die Worte: Eins, zwei, drei ꝛc. L. Wobei braucht man die immer? K. Beim Zählen braucht man die Worte: Eins, zwei ꝛc. L. Wenn ihr gezählt habt, und sagt: Da stehen neunzehn Buchstaben, so habt ihr die Zahl der Buchstaben angegeben. Was habt ihr angegeben? K. Wir haben ꝛc. L. Gebt die Zahl der Kinder die hier sind an? K. Hier sind fünfunddreißig Kinder. L. Was habt ihr vorher schon gethan? K. Wir haben gezählt. L. Was konntet ihr darum jetzt angeben? K. Die Zahl der Kinder. L. Was sollt ihr also angeben, wenn ich frage: Wie viel Dinge (Kinder) ꝛc.? K. Wir sollen die Zahl angeben. L. Was thut ihr dann, wenn ihr die Zahl noch nicht wißt? K. Wir zählen. L. Und welche Worte braucht ihr beim Zählen? K. Die Worte: Eins, zwei ꝛc. L. Die heißen darum Zahlwörter. K. Wir brauchen beim Zählen die Zahlwörter.

L. Zuweilen braucht ihr aber auch andre Zahlwörter. Wenn alle Kinder aus unserer Schule auf dem Spielplatz durcheinander spielen, könnt ihr sie dann auch leicht zählen? K. Nein, dann laufen sie immer alle durcheinander. L. Könnt ihr dann auch die Zahl der Kinder angeben? K. Nein, wir können sie nicht zählen. L. Dann könnt ihr nur sagen: Da sind viele Kinder auf dem Spielplatz. K. Da sind viele ꝛc. L. Sind immer viele Kinder auf dem Spielplatz? K. Zuweilen auch man 'n ganz paar. L. Sage so: Zuweilen auch nur wenige. K. Zuweilen auch ꝛc. L. Seht, da habt ihr auch von der Zahl der Kinder gesprochen. Aber was habt ihr nicht erst gethan? K. Wir haben nicht erst gezählt. L. Welche Worte habt ihr da gebraucht? Die Worte: viele, wenige. L. Wie viel Haare hast du auf dem Kopfe? K. Das weiß ich nicht. L. Dann zähle sie. K. Das kann ich nicht. L. Was kann also Meta nicht angeben? K. Die Zahl der Haare. L. Und doch kann sie wohl etwas von der

Zahl ihrer Haare sagen. K. Wir haben viele Haare auf dem Kopfe. L. Was habt ihr wieder nicht erst gethan? K. Wir haben nicht gezählt. L. Wie viel Aepfel hast du gestern verschenkt? K. Das weiß ich nicht. L. Hast du sie nicht gezählt? K. Nein. L. Dann kannst du die Zahl nicht genau angeben. Waren's aber viele? K. Nein, ich hatte man 'n paar. L. Das ist nicht richtig gesprochen. K. Ich hatte nur wenige Aepfel. L. Die Zahl deiner Aepfel war klein. Die Zahl eurer Haare auf dem Kopfe —? K. ist groß. L. Wie habt ihr von den Haaren gesagt? K. Wir haben viele Haare auf dem Kopf. L. Wie hast du von deinen Aepfeln gesagt? K. Ich hatte gestern nur wenige Aepfel. L. Was habt ihr beide mal nicht gethan? K. Wir haben nicht gezählt. L. Was habt ihr nur angegeben? K. Ob's viele oder wenige sind. L. Merket euch: Ihr habt nur angegeben, ob die Zahl groß oder klein ist. Was habt ihr angegeben? K. Wir haben ꝛc. L. Und welche Worte brauchtet ihr? K. Wenn die Zahl groß ist, das Wort: viele; wenn die Zahl ꝛc. L. Die Worte: viele und wenige sind auch Zahlwörter. Wann brauchen wir sie? K. Wenn wir sagen wollen, ob eine Zahl groß oder klein ist, brauchen wir die Worte: viele und wenige.

Aehnlich behandelt: jeder, alle, kein, ganz, (welche eigentlich recht bestimmte Zahlwörter sind, nur nicht zählen voraussetzen); mehrere, einige, manche; aller (Wein), viel (Wasser), wenig (Brot), etwas (Salz), mehr (Zucker) ꝛc.

---

20. Wichtige Substantive, welche abstracte Begriffe ausdrücken.

Lehrer. Ihr bekommt alle halbe Jahre ein Zeugniß mit. Daraus sollen eure Eltern sehen, ob ich mit euch zufrieden bin. Was thun sie, wenn sie das daraus sehen? Kind. Dann freut meine Mutter sich. L. Und dann lobt sie dich. K. Mich hat mein Vater 'n Groschen gegeben. L. Mir hat mein Vater einen Groschen geschenkt. K. Mir hat ꝛc. L. Sieh, so sehr hat dein Vater sich gefreut, als er dein Zeugniß gelesen hat. Ihr müßt alle zusehen, daß ihr immer auch ein so gutes Zeugniß bekommt, wie Karl. Nun seht, in euren Zeugnissen steht das Wort: Fleiß. Wir wollen davon sprechen, was alles zum Fleiße gehört. Wovon wollen wir sprechen? K. Davon, was zum Fleiße gehört. L. Wißt ihr davon was zu sagen? K. Wir müssen immer fleißig schreiben und rechnen und lesen, — und stricken ꝛc. L. Sag das nochmal und laß das Wort fleißig weg. K. Wir müssen immer schreiben und — ꝛc. L. Dürft ihr nicht auch spielen? K. Ja. L. Wann sollt ihr schreiben? K. In der Schreibstunde und zu Hause. L. Zu Hause, wenn ich euch das sage. In der Schreibstunde thut ihr's alle; zu Hause auch? K. Nein, Peter — und Elise — thun's nicht immer. L. Und dann

muß ich ſie beſtrafen. Was müſſen artige Kinder immer thun? K. Was aufgegeben wird. L. Zum Fleiße gehört, daß man immer thut was aufgegeben wird. K. Zum Fleiße gehört, daß ꝛc. L. Was gebe ich euch ſonſt jeden Abend auf? K. Was überzuleſen. L. Das thun auch nicht alle immer. Woran merke ich das? K. Die das nicht thun, können dann nicht leſen. L. Merket euch: Zum Fleiße gehört, daß man immer thut, was aufgegeben wird. K. wiederholen es. L. Es gehört aber noch mehr dazu. Wenn ihr hier ſchreibt, brauche ich viele von euch nicht zu treiben. Georg aber, und Hermann, und Pauline muß ich immer erinnern. Die gucken ſo gerne herum, und ſprechen (plaudern) und ſpielen ſo gerne. Was vergeſſen ſie darüber? K. Zu ſchreiben. L. Und wenn ihr andern eine Reihe geſchrieben habt, wie viel haſt du, Georg, dann oft erſt? K. Eine halbe. L. Könnte er wohl auch ſo viel ſchreiben, wie ihr? K. Ja, ganz gut. L. Zum Fleiß gehört auch, daß man ſo viel thut als man kann. K. Zum Fleiße gehört auch, daß man ꝛc. (Weiteres Beiſpiel vom Ueberleſen.) L. Wenn nun aber Heinrich auch ſo viel ſchreibt als er kann, muß ich ihn doch noch oft tadeln. Weshalb? K. Daß er nicht gut geſchrieben hat. L. Das iſt richtig. Heinrich kann beſſer ſchreiben als er es meiſtens thut. Könnt ihr alle gleich gut ſchreiben? K. Nein. L. Wie gut ſollt ihr aber alle ſchreiben? K. So gut wir können. L. Das thut Heinrich nicht immer, und dann muß ich ihn tadeln. Zum Fleiß gehört auch, daß —? K. Daß wir immer ſo gut ſchreiben als wir können. (Wieder weiteres Beiſpiel, vielleicht Rechnen zu Hauſe.) L. Ob ihr nun wohl behalten habt, was zum Fleiße gehört. K. wiederholen das Einzelne. L. Ich will es euch jetzt vorſagen. Gebt acht, ob ihr's auch ſo ſagen könnt. Zum Fleiße gehört, daß man immer thut, was aufgegeben wird und daß man's ſo viel und gut macht als man kann. K. Zum Fleiße gehört ꝛc. L. Wißt ihr jetzt, wie ihr's machen müßt, daß eure Eltern ſich über eure Zeugniſſe freuen können? K. Wir müſſen immer thun, was aufgegeben wird, und müſſen's ſo viel und gut machen als wir können. L. Wollt ihr das denn nun auch?

Weitere Stoffe: Trägheit; Urſach und Wirkung; Zweck und Mittel; Gebot und Verbot; Ordnung, Unordnung ꝛc.

---

21. Wichtige Verbe, welche abſtracte Thätigkeitsbegriffe ausdrücken.

Lehrer. Ich kann dich kleinen Kerl emporheben. Kannſt du mich auch emporheben? — Nein? Verſuch es. Kind. Nein, ich kann es nicht. L. Willſt du es verſuchen? K. Ich kann es auch nicht. L. Warum könnt ihr das nicht? — Ich will es euch ſagen: weil ihr nicht Kraft genug dazu habt. K. Wir können es nicht, weil wir ꝛc.

L. Wer viel Kraft hat, der kann auch viel arbeiten. Nennt mir jemand der viel arbeitet. K. Mein Vater gräbt den Garten um. — — Meine Mutter wäscht. — Mein Bruder pflügt, — sägt Holz ꝛc. L. Was gehört dazu, um viel zu arbeiten? K. Viel Kraft. L. Was kann der, welcher viel Kraft hat? K. Wer viel Kraft hat, der kann viel arbeiten. L. Was kann der, welcher Geld hat? K. Der kann sich was kaufen. L. Was muß man haben, um sich was zu kaufen? K. Geld muß man dazu haben. L. Wozu ist Geld das Mittel? K. Um sich was zu kaufen. L. Was kann also der, welcher Geld hat? K. Wer Geld hat, kann sich was kaufen. L. Deine Schwester kann schon einen Brief schreiben. Kannst du das auch schon? K. Nein, ich hab's noch nicht gelernt. L. Wer kann einen Brief schreiben? K. Der es gelernt hat. L. Oder wer die Geschicklichkeit dazu hat. Wir haben nun gelernt: Wer Kraft dazu hat, der kann arbeiten. Wer die Mittel dazu hat, kann sich was kaufen. Wer die Geschicklichkeit dazu hat, kann einen Brief schreiben. Wiederholt das. K. thun es. L. Jetzt höret: Wozu jemand keine Kraft, kein Mittel, oder keine Geschicklichkeit hat, das kann er nicht. K. Wozu jemand ꝛc. L. Du warst kürzlich sehr krank. Hättest du da wohl schreiben können? K. Nein. L. Warum nicht? K. Ich war zu schwach dazu. L. Was hatte sie nicht dazu? K. Sie hatte nicht Kraft dazu. L. Wie haben wir vorhin gesagt? K. Wozu jemand keine Kraft hat, das kann er nicht. L. Ihr seid nun alle gesund. Was hättet ihr also wohl zum Schreiben? K. Kraft. L. Ihr habt aber nicht Tafel und nicht Griffel, nicht Feder und nicht Papier. Was fehlt euch zum Schreiben? K. Die Werkzeuge. L. Oder die Mittel dazu. Und wenn man die Mittel zum Schreiben nicht hat, so — ? K. so kann man nicht schreiben. L. Wozu jemand die Mittel nicht hat, — ? K. Wozu jemand die Mittel nicht hat, das kann er nicht. L. Wenn ich euch nun Feder und Papier gebe, könnt ihr einmal einen Brief schreiben. Zu schwach seid ihr dazu ja nicht, und die Mittel zum Schreiben habt ihr dann. K. Wir können es doch nicht. L. Warum nicht? K. Wir haben's nicht gelernt. L. Ihr habt die Geschicklichkeit dazu noch nicht. Wozu jemand die Geschicklichkeit nicht hat, das kann er nicht. K. Wozu jemand ꝛc. — L. Nun sprechet: Wozu jemand Kraft, Mittel und Geschicklichkeit hat, das kann er. K. Wozu jemand ꝛc. L. Wer stark ist, kann viel arbeiten, denn er hat die Kraft dazu; wer Geld hat, kann was kaufen, denn er hat die Mittel dazu; wer gelernt hat einen Brief zu schreiben, der kann das, denn er hat die Geschicklichkeit dazu. K. Wer stark ist, kann ꝛc. L. Wozu jemand keine Kraft, kein Mittel oder keine Geschicklichkeit besitzt, das kann er nicht. K. Wozu jemand keine ꝛc. L. Wer sehr krank ist, kann nicht schreiben, denn er hat keine Kraft dazu; wer keine Schreibwerkzeuge hat, kann nicht schreiben, denn er hat keine Mittel dazu; wer das Schreiben nicht gelernt hat, kann nicht schreiben, denn er hat die Geschicklichkeit dazu nicht. K. Wer sehr krank ist, der ꝛc.

L. Was könnt ihr alſo? K. Wozu wir Kraft ꝛc. L. Was könnt ihr nicht? K. Wozu wir keine Kraft ꝛc.

Aehnlich: wollen, ſollen, dürfen, müſſen, mögen.

---

22. Wichtige Adjective, welche abſtracte Eigenſchaftsbegriffe ausdrücken.

Lehrer. Ihr müßt hier in der Schule ſtill ſitzen, wenn wir mit einander ſprechen; ſonſt höret ihr nicht alle zu, und dann lernen viele nichts. Was müßt ihr? Kind. Wir müſſen hier ſtill ſitzen. L. Warum? K. Weil wir ſonſt nichts lernen. L. Weil ſonſt viele nicht zuhören. K. Weil ſonſt viele ꝛc. L. Und die nicht zuhören —? K. Die lernen nichts. L. Es iſt nothwendig, daß ihr hier ſtill ſitzt. K. Es iſt nothwendig, daß ꝛc. L. Wie habt ihr vorhin geſagt? K. Wir müſſen hier ſtill ſitzen. L. Was ſein muß, das nennen wir nothwendig. Was iſt für euch hier nothwendig? K. Es iſt nothwendig, daß wir hier ſtill ſitzen. L. Wißt ihr auch noch, warum das nothwendig iſt? K. Weil ſonſt nicht alle zuhören, und die das nicht thun, die lernen nicht.

L. Ihr ſagt: Wer nicht zuhört, lernt nichts. Was müßt ihr alſo thun, da ihr doch was lernen wollt? K. Wir müſſen zuhören. L. Warum müßt ihr das? K. Weil wir ſonſt nichts lernen. L. Es iſt alſo nothwendig, daß ihr zuhört. K. Es iſt nothwendig, daß wir zuhören. L. Warum nennen wir das nothwendig? K. Weil wir zuhören müſſen. L. Was geſchehen muß, das —? K. Was geſchehen muß, das iſt nothwendig. L. Was iſt für euch hier nothwendig, wenn ihr was lernen wollt? K. Es iſt nothwendig, daß wir zuhören.

L. Wenn die Hände ſchmutzig geworden ſind, —? K. Dann muß man ſie waſchen. L. Warum muß man das? K. Daß ſie wieder rein werden. L. Wenn ihr mir die Hand gebt und Guten Morgen ſagt, ſo muß die Hand rein ſein, ſonſt mag ich ſie nicht anfaſſen. Was müßt ihr alſo thun, wenn die Hände ſchmutzig geworden ſind? K. Wir müſſen die Hände waſchen, wenn ſie ꝛc. L. Schmutzige Hände muß man waſchen. Wie iſt das? K. Das iſt nothwendig. L. Was iſt nothwendig? K. Es iſt nothwendig, daß man ſchmutzige Hände wäſcht.

L. Ihr eßt gern Kirſchen. Wie ſchmecken ſie? K. Süß. L. Immer? K. Nein, immer nicht. L. Wenn die Kirſchen recht ſüß werden ſollen, muß die Sonne tüchtig ſcheinen. Was muß geſchehen? K. Die Sonne muß tüchtig ſcheinen. L. Davon werden —? K. Davon werden die Kirſchen ſüß. L. Wie bleiben die Kirſchen, wenn die Sonne nur wenig ſcheint? K. Dann bleiben die Kirſchen ſauer. L. Wovon werden ſie ſüß? K. Davon, daß die Sonne tüchtig ſcheint.

L. Wie ist das also, wenn die Kirschen süß werden sollen? K. Es ist nothwendig, daß die Sonne tüchtig scheint, wenn ꝛc.

L. Wißt ihr noch, was ihr alles nothwendig genannt habt? K. Es ist nothwendig, daß wir hier still sitzen. Es ist nothwendig, daß ꝛc. ꝛc. L. Was geschehen muß, nennen wir nothwendig. K. Was geschehen ꝛc.

Weitere Stoffe: Unnöthig; möglich — unmöglich; gut — schlecht; nützlich — schädlich; recht — unrecht; artig — unartig ꝛc.

---

23. Ort und Richtung der Dinge und ihrer Bewegungen.

Lehrer. Nennt mir Dinge in der Schulstube. Kind. Tische, Ofen, Buch, Handtafel ꝛc. L. Die sind alle verschieden. Gebt Verschiedenheiten an. K. Die Tische sind von Holz, der Ofen von Eisen, das Buch von Papier, die Handtafel von Holz und Schiefer ꝛc. L. Wir wollen sie jetzt in andrer Weise unterscheiden lernen. Zeige und sage, wo der Ofen steht. K. Der Ofen steht da. L. Zeige und sage, wo das Katheder steht. K. Das Katheder steht da. L. Stehen beide auf demselben Platze? K. Nein. L. Seht, danach können wir sie auch unterscheiden. Euch Knaben steht der Ofen näher. Darum könnt ihr sagen: Der Ofen steht hier; das Katheder steht dort. K. Der Ofen steht hier ꝛc. L. Euch Mädchen steht aber das Katheder näher. Wie müßt ihr deshalb sagen? K. Das Katheder steht hier; der Ofen steht dort. L. Damit habt ihr den Ort unterschieden, wo der Ofen und das Katheder stehen. K. Damit haben wir den Ort ꝛc. L. Louise, unterscheide du den Ort der beiden Schultafeln. K. Die große Schultafel steht hier; die kleine hängt dort. L. Weshalb sagst du: Die große Schultafel steht hier? K. Weil sie näher bei mir ist als die kleine. L. Jetzt unterscheide du, Fritz, den Ort der beiden Schultafeln. K. Die große Schultafel steht hier; die kleine hängt dort. L. Hat Fritz richtig gesprochen? — Welche Schultafel ist dir näher? K. Die kleine. L. Deshalb hättest du sagen müssen —? K. (oder L.) Die kleine Schultafel hängt hier, die große steht dort. L. Wer unterscheidet nun den Ort von zwei andern Dingen? K. Das Fenster ist hier, die Thür ist dort. L. Richtig. Das Fenster ist dir näher als die Thür. Welches Wort brauchst du deshalb beim Fenster? K. Das Wort: hier. L. Und bei der Thür? K. Das Wort: dort. L. Behaltet: Bei nahen Dingen brauchen wir das Wort hier, bei fernen Dingen brauchen wir das Wort dort. K. Bei nahen Dingen ꝛc. L. Unterscheide du den Ort von zwei andern Dingen. K. Der Schrank steht hier, der Torfkasten steht dort. L. Hat sie das recht gemacht? K. Nein, der Torfkasten steht näher bei ihr als der Schrank. L. Sage ihr vor, wie sie deshalb sprechen muß. K. Der Torfkasten steht hier, der Schrank dort. K. wiederholt. L. Wo sitzt ihr, und wo stehe

ich? K. Wir ſitzen hier und du ſtehſt dort. L. So müßt ihr ſagen, weil ich ferne von euch bin. Merket: Wir können den Ort unterſcheiden, wo die Dinge ſind. K. Wir können ꝛc. L. Bei nahen Dingen brauchen wir das Wort hier, bei fernen Dingen das Wort dort. K. Bei nahen Dingen ꝛc.

Aehnlich behandelt: drüben ſteht das Haus, liegt ein Garten ꝛc., hierhin — dorthin ſehen, gehen, greifen ꝛc. hinüber laufen (über die Straße ꝛc.), fahren (über den Fluß ꝛc.), ſpringen (über den Graben, das Tau ꝛc). Was unter meinem Fuße iſt, das iſt unter mir. Was über meinem Kopfe iſt, das iſt über mir. Auf — vor — hinter — neben — an — zwiſchen — um — in.

---

24. Zeitverhältniſſe.

Lehrer. Wer von euch iſt heute morgen der Erſte in der Schule geweſen? Kind. Ich. L. Was willſt du ſagen? K. Ich bin zuerſt hier geweſen. L. Wie iſt es mit euch andern? K. Wir ſind nach Georg gekommen. L. Dich hab ich ſchnell laufen geſehen. Warum thateſt du das? K. Weil ich bange war, daß ich zu ſpät käme. L. Wann ſollt ihr denn alle hier ſein? K. Wenn die Schule anfängt. L. Ja, das iſt die beſtimmte Zeit. K. Das iſt die beſtimmte Zeit. Wir ſollen zur beſtimmten Zeit in die Schule kommen. L. Wer von euch iſt noch grade zur beſtimmten Zeit gekommen? K. Ich — ich. L. Wann iſt Georg gekommen? K. Georg iſt vorher — vor der beſtimmten Zeit gekommen. L. Georg iſt früh gekommen. K. Georg iſt ꝛc. L. Georg iſt vor der beſtimmten Zeit gekommen; er iſt früh gekommen. K. wiederholen es. L. Iſt Anna auch früh gekommen? K. Ich bin ſpät gekommen. L. Die Schule hatte ſchon begonnen als du kamſt. Das war alſo nach der beſtimmten Zeit. K. Ich bin nach der beſtimmten Zeit gekommen. L. Wie haſt du vorhin geſagt? K. Ich bin ſpät gekommen. L. Wer vor der beſtimmten Zeit thut, was er ſoll, der thut es früh. K. Wer vor ꝛc. L. Wer nach der beſtimmten Zeit thut, was er ſoll, der thut es ſpät. K. Wer nach ꝛc. L. Weshalb biſt du ſo ſpät gekommen, Anna? K. Wir hatten uns verſchlafen. L. Aha, ihr habt heute zu lange geſchlafen. Wann muß man morgens aufſtehn? K. Man muß früh aufſtehn. L. Zur rechten Zeit. K. Man muß zur rechten Zeit aufſtehn. L. Wer zur rechten Zeit aufſteht, der —? K. Wer zur rechten Zeit aufſteht, der ſteht früh auf. L. Wann iſt Anna aufgeſtanden? K. Anna iſt nach der rechten Zeit — iſt ſpät aufgeſtanden. L. Wißt ihr noch, was wir vorher von früh und ſpät geſagt haben? K. Wer vor der beſtimmten Zeit thut was er ſoll, thut es früh. Wer nach ꝛc. — So noch: früh — ſpät ſchlafen gehen, früh — ſpät zu Mittag eſſen ꝛc.

Weitere Gespräche: zu früh — zu spät kommen ꝛc.; was vergangen, jetzt, bald, später ist; gestern, heute, morgen; vor 8 Uhr, um 12 Uhr, nach 4 Uhr, gegen 7 Uhr ꝛc.

---

25. Bildung von bejahenden Urtheilen über sinnlich wahrnehmbare Dinge.

Lehrer. Sehet diese Rose. Die Rose ist eine Blume. Von welchem Dinge habe ich euch was gesagt? Kind. Von der Rose. L. Was habe ich euch von der Rose gesagt? K. Daß sie eine Blume ist. L. Wenn ich von einem Dinge etwas aussage, so urtheile ich. K. Wenn wir von einem Dinge etwas aussagen, so urtheilen wir. L. Wovon habe ich vorher etwas geurtheilt? K. Von der Rose. L. Was habe ich von der Rose geurtheilt? K. Daß sie eine Blume ist. L. Nun urtheilt ihr auch etwas von dieser Rose. K. Die Rose ist roth. L. Ihr habt etwas von der Rose gesagt. Was habt ihr also gethan? K. Wir haben von der Rose etwas geurtheilt. L. Was? K. Daß sie roth ist. L. Die Rose ist roth. Gibt es noch mehr Rosen als diese eine? K. Ja, wir haben 'n ganze Masse. L. Wir haben viele Rosen in unserm Garten. K. Wir haben ꝛc. L. Wie sehen sie aus? K. Sie sehen roth aus. L. Ist also allein diese Rose roth? K. Es gibt noch mehr rothe Rosen. L. Will mir jemand von euch nachsprechen: Diese Rose allein ist roth —? K. thut es. (Ein anderes Kind meldet sich.) L. Was willst du sagen? K. Das ist nicht recht. L. Ist diese Rose nicht roth? K. Ja, diese Rose ist roth, aber nicht allein. L. Aber es gibt noch mehr rothe Rosen. K. Diese Rose ist roth, aber es gibt ꝛc. L. Sprich: Viele Rosen sind roth. K. Viele Rosen ꝛc. L. Sind denn nicht vielleicht alle Rosen roth? K. Nein, es gibt auch weiße Rosen. L. Wenn nun einer sagte: Diese Rose ist roth; alle Rosen sind roth; hätte der richtig geurtheilt? K. Nein, weil nicht alle Rosen roth sind. L. Was darf man wohl von dieser Rose urtheilen? K. Daß sie roth ist. L. Wovon darf man das nicht urtheilen? K. Nicht von allen Rosen. L. Warum nicht? K. Weil es auch weiße Rosen gibt. L. Es gibt sogar noch andere Rosen. Kennt ihr solche? K. N. N.'s haben gelbe Rosen. L. Wir wollen sehen, was ihr bis jetzt von den Rosen geurtheilt habt: Diese Rose ist roth. Viele Rosen sind roth; aber nicht alle Rosen sind roth. K. Diese Rose ꝛc. L. Sagt mir nun noch etwas von dieser Rose. K. Die Rose ist gefüllt. L. Wovon habt ihr was geurtheilt? K. Von der Rose. L. Was habt ihr von der Rose geurtheilt? K. Daß sie gefüllt ist. L. Richtig, diese Rose ist gefüllt; sie hat eine große Menge rother Blätter. Sind alle Rosen gefüllt? K. Wir haben auch enkelte. L. Einfache. K. Wir haben auch einfache Rosen. — Wir auch. — L. Gibt es denn vielleicht keine gefüllte Rosen als diese allein? K. Ja, ganz viele. — Viele Rosen sind ge-

füllt. L. Wie urtheilt ihr also über diese Rose? K. Diese Rose ist gefüllt. L. Wie könnt ihr noch anders urtheilen? K. Viele Rosen ꝛc. L. Jetzt besinnt euch auch einmal auf etwas, was ihr von dieser Rose und auch von allen Rosen sagen könnt. K. Diese Rose riecht. L. . . . . duftet. K. Diese Rose duftet. L. Was thun alle Rosen? K. Alle Rosen duften. L. Was ist die Rose? K. Die Rose ist eine Blume. L. Diese allein? K. Alle Rosen sind Blumen. L. Wiederholt alles, was ihr von den Rosen geurtheilt habt. K. Diese Rose ist roth. Viele Rosen sind roth. Diese Rose ist gefüllt. Viele Rosen ꝛc. Diese Rose duftet. Alle Rosen ꝛc. Diese Rose ist eine Blume. Alle Rosen ꝛc. L. Für: Alle Rosen duften — könnt ihr auch sagen: Die Rosen duften. K. Die Rosen duften, — sind Blumen. L. Was habt ihr von dieser, — was von vielen, — was von allen Rosen geurtheilt? K. Diese Rose ist eine Blume, — duftet, — ist roth, — ist gefüllt. Viele Rosen ꝛc. — Alle Rosen ꝛc.

Weitere Stoffe: Tisch, Buch, Haus, Stall, Schuhmacher, Soldat, Nelke, Apfelbaum, Hund, Hahn ꝛc.

---

26. Bildung von verneinenden Urtheilen über sinnlich wahrnehmbare Dinge.

Lehrer. Seht vor dem Fenster die beiden Bäume. Der große ist ein Apfelbaum, der kleine ein Birnbaum. Gebt eine Verschiedenheit der beiden Bäume an. Kind. Der Apfelbaum hat Blüten, der Birnbaum hat keine Blüten. L. Was habt ihr vom Birnbaum ausgesagt? K. Der Birnbaum hat keine Blüten. L. Habt ihr Birnbäume in euern Gärten? K. Ja, in unserm Garten stehen zwei ꝛc. L. Haben die auch keine Blüten? K. Nein, unsere nicht. — Ja, unser Birnbaum hat Blüten. — Unser auch. L. Es gibt also Birnbäume, welche keine Blüten haben, und auch —? K. Auch Birnbäume die Blüten haben. L. Zeigt mir einen Birnbaum, der keine Blüten hat. K. Dieser Birnbaum ꝛc. L. Dürft ihr nun auch wohl sagen: Der (als Artikel betont wie oben) Birnbaum hat keine Blüten? K. Nein. L. Was dürft ihr nicht sagen? K. Wir dürfen nicht ꝛc. L. Warum sagt ihr: Dieser Birnbaum ꝛc. K. Weil es auch Birnbäume gibt, die Blüten haben. L. Was könnt ihr aber auch urtheilen, weil in euerm — und euerm Garten die Birnbäume auch keine Blüten haben, wie dieser hier? K. Viele Birnbäume haben keine Blüten. — Wiederholung: Dieser Birnbaum hat keine Blüten. Viele Birnbäume haben keine Blüten.

L. Ihr habt mir früher Verschiedenheiten zwischen dem Hahn und der Henne aufgesucht. Wißt ihr noch eine anzugeben? K. Die Henne gackert, der Hahn gackert nicht. L. Was urtheilt ihr da vom Hahn? K. Daß er nicht gackert. L. Ist es vielleicht euer Hahn allein, der

nicht gackert? K. Unſer Hahn gackert auch nicht. L. Was für Hähne gibt es nicht? K. Es gibt keine Hähne, welche gackern. L. Was denkt ihr niemals, wenn ihr draußen gackern hört? K. Daß das ein Hahn thut. L. Darfſt du alſo bloß ſagen: Unſer Hahn gackert nicht? K. Nein, alle Hähne gackern nicht. L. Das kannſt du ſo ſagen: Die Hähne gackern nicht. K. Die Hähne ꝛc. L. Vorher ſagtet ihr: Viele Birnbäume haben keine Blüten. Was habt ihr von den Hähnen geurtheilt? K. Die Hähne gackern nicht. L. Ich ſage nun einmal: Viele Hähne gackern nicht. Iſt das wahr? K. Ja. L. Aber hört zu: Unſer Hahn gackert nicht. Viele Hähne gackern nicht. Alle Hähne gackern nicht. Was hätte ich gar nicht zu ſagen brauchen? K. Daß viele Hähne nicht gackern. L. Warum nicht? K. Wenn alle Hähne nicht gackern, braucht man nicht zu ſagen, daß viele ꝛc. L. Wie urtheilſt du alſo von euerm Hahn? K. Unſer Hahn ꝛc. L. Wie urtheilſt du von allen Hähnen? K. Alle — die — Hähne gackern nicht.

Aehnliche Geſpräche über: die Küche, den Garten, die Kartoffel, die Stachelbeere, den Wald, die Eiche, den Schmetterling, den Käfer u. ſ. w.

---

27. Bildung von mehreren Urtheilen aus je zwei vorgelegten ſinnlichen Begriffen.

Lehrer. Ich will euch heute zwei Wörter ſagen, aus welchen ihr ein Urtheil, oder einen Satz bilden ſollt. Was will ich thun, und ſollt ihr thun? Kind. Du willſt ꝛc. und wir ſollen daraus ein Urtheil oder einen Satz bilden. L. Ein richtiges Urtheil nennen wir einen Satz. K. Ein richtiges ꝛc. L. Bilde du mir nun einen Satz aus den Wörtern: Vögel — ſingen. K. Die Vögel ſingen. L. Wovon haſt du etwas geurtheilt? K. Von den Vögeln. L. Was haſt du von den Vögeln geurtheilt? K. Daß ſie ſingen. — Die Vögel ſingen. L. Wir wollen ſehen, ob das richtig geurtheilt iſt. Singen alle Vögel? K. Nein, viele Vögel können gar nicht ſingen. L. Nennt mir ſolche Vögel, und ſagt, was ſie denn thun, wenn ſie nicht ſingen. K. Der Hahn kräht. — Die Henne gackert. — Die Enten ſchnattern. — Der Storch klappert. — Der Rabe krei't. — L. Der Rabe krächzt. K. Der Rabe ꝛc. L. Ihr könnt mit einem Wort von dieſen Vögeln ſagen, daß ſie ſchreien. Was thun viele Vögel? K. Viele Vögel ſchreien. L. Was hattet ihr vorher geurtheilt? K. Die Vögel ſingen. L. Das iſt nicht richtig, weil viele Vögel ſchreien. Wie hättet ihr ſagen ſollen? K. (oder L.) Einige Vögel ſingen. L. Das thun alſo nicht alle Vögel. Sage das auch. K. Nicht alle Vögel ſingen. L. Warum ſingen manche Vögel nicht? K. Weil ſie nicht ſingen können. L. Das gibt wieder ein richtiges Urtheil. Sage es. K. Manche

Vögel können nicht ſingen. L. Manche aber —? K. Manche Vögel können ſingen. L. Sprich jetzt beide Sätze nacheinander. K. Manche Vögel können nicht ſingen, manche aber können ſingen. L. Welche Vögel habt ihr denn ſchon ſingen gehört? K. Die Nachtigal, die Lerche, den Canarienvogel, den Finken, die Schwalbe, den Sperling, den Kukuk ꝛc. L. Welche Vögel ſingen ſehr ſchön? K. Die Nachtigal, die Lerche, der Canarienvogel ꝛc. L. Und die andern Vögel, die ihr auch genannt habt? K. Die ſingen nicht ſo ſchön. L. Da könnt ihr mir wieder zwei richtige Urtheile, oder zwei Sätze angeben. K. Einige Vögel ſingen ſehr ſchön, andere ſingen nicht ſo ſchön. L. Was thun wir, wenn ein Vogel ſchön ſingt? K. Wir hören zu. L. Weshalb? K. Weil wir das gerne hören mögen: L. Weil uns das Freude macht. K. Weil uns ꝛc. L. Was macht uns Freude? K. Wenn die Vögel ſchön ſingen. L. Singen denn alle Vögel ſchön? K. Nein, nur einige Vögel ſingen ſchön. L. Einige Vögel machen uns durch ihr Singen Freude. L. Jetzt ſagt mir alle die Urtheile wieder, welche ihr aus den Wörtern Vögel und ſingen gebildet habt. K. Einige Vögel ſingen. Nicht alle Vögel ſingen. Manche Vögel können nicht ſingen, manche können ſingen. Einige Vögel ſingen ſehr ſchön, andere ſingen nicht ſo ſchön. Einige Vögel machen uns durch ihr Singen Freude. L. Das ſind richtige Urtheile. Wie wollen wir die nennen? K. Richtige Urtheile nennen wir Sätze.

Aehnliche Geſpräche: Vögel — fliegen, flattern, bunt, ſchwarz ꝛc.; — Kühe — geben Milch, ſtoßen ꝛc.; — Pferde — ziehen, tragen, weiß, laufen ꝛc. — Fenſter — Flügel, viereckig, ſchließen, öffnen ꝛc.

---

28. Modalität der Möglichkeit und Nothwendigkeit im Urtheil.

Lehrer. Was iſt das? K. Das iſt ein Meſſer. L. Sagt mir alles, was ihr an dem Meſſer bemerkt. K. Das Meſſer hat einen Griff, eine Klinge; die Klinge iſt ſcharf, von Eiſen; der Griff iſt von Horn. Das Meſſer iſt blank ꝛc. L. Was haſt du angegeben? K. Das Meſſer hat einen Griff. L. Haſt du ſchon ein Meſſer geſehen, das keinen Griff hatte? K. Nein, ſolch ein Meſſer habe ich noch nicht geſehen. — K. Ich ſchon; da war der Griff abgebrochen. L. Was kann man nicht mehr, wenn der Griff abgebrochen iſt? K. Dann kann man das Meſſer nicht anfaſſen. L. Das glaube ich doch. K. Aber nicht gut, wenn man ſchneiden will. L. Richtig. Warum haben denn nun alle Meſſer einen Griff? K. Daß man ſie anfaſſen kann, wenn man ſchneiden will. L. Es iſt nothwendig, daß das Meſſer einen Griff hat. K. Es iſt nothwendig ꝛc. L. Was an einem Dinge nothwendig iſt, das muß an dem Dinge ſein. K. Was an einem ꝛc. L. Was muß am Meſſer ſein? K. An dem Meſſer muß ein Griff ſein. L. Das Meſſer muß —? K. Das Meſſer muß einen Griff haben. L.

Warum? K. Daß man's anfaſſen kann, wenn man damit ſchneiden will. L. Sprecht das zuſammen. K. Das Meſſer muß einen Griff haben, daß man's ꝛc. L. Wie iſt der Griff am Meſſer? K. Nothwendig. L. Was ſagt ihr deshalb vom Meſſer? K. Das Meſſer muß einen Griff haben.

L. Was ſagteſt du anfangs vom Meſſer? K. Das Meſſer hat eine Klinge. L. behandelt dies und dann die Schärfe der Klinge, daß die Klinge von Eiſen iſt, — ähnlich wie den Griff. K. Das Meſſer muß eine Klinge haben; die Klinge muß von Eiſen, (wenn man hartes damit ſchneiden will); muß ſcharf ſein.

L. Haſt du nicht was von dem Griff geurtheilt? K. Der Griff iſt von Horn. L. Sind alle Meſſergriffe von Horn? K. An meinem Meſſer iſt einer von Knochen, — von Holz, — von Eiſen, — von Schildpatt ꝛc. — L. Und ihr könnt darum alle gleich gut mit euern Meſſern ſchneiden. Was an einem Dinge nicht nothwendig iſt, davon ſagt man: das kann an dem Dinge ſein. K. Was an einem Dinge ꝛc. L. Was ſagſt du nun von dem Meſſergriff? K. Der Griff kann von Horn, von Knochen ꝛc. ſein. L. Wie iſt es nicht, daß der Griff von Horn ſei. K. Das iſt nicht nothwendig. Er kann auch von Knochen ꝛc. ſein.

L. behandelt ähnlich: das Meſſer kann blank ſein; wenn man weiches, z. B. Butter, Käſe ꝛc. mit dem Meſſer ſchneiden will, kann die Klinge von Horn, Holz ꝛc. ſein; das Meſſer kann ein Tiſchmeſſer ꝛc. ſein ꝛc.

L. Wiederholt, was ihr vom Meſſer geurtheilt habt, und ſagt, ob nothwendig oder nicht. K. Das Meſſer muß ꝛc. — kann ꝛc. — L. Halt. Sag das nochmal. K. Das Meſſer kann ſcharf ſein. L. Hat ſie richtig geurtheilt? K. Nein, das Meſſer muß ſcharf ſein. L. Weshalb? K. Weil man ſonſt nicht damit ſchneiden kann. L. Wie iſt es alſo, daß das Meſſer ſcharf iſt? K. Das iſt nothwendig am Meſſer. L. Sag nun richtig, was du eben falſch geſprochen haſt. K. Das Meſſer muß ſcharf ſein.

Aehnlich: der Löffel muß —, kann — ꝛc. Das Haus muß —, kann — ꝛc. Das Fenſter muß —, kann — ꝛc. Der Acker muß —, kann — ꝛc.

---

29. Bildung von Urtheilen nach Vorlegung eines Begriffs und Angabe der Modalität.

Lehrer. Was ſein muß, nennen wir nothwendig. Was ſein kann, nennen wir möglich. Kind wiederholt das. L. Das habt ihr ſchon längſt gelernt. Jetzt ſollt ihr Urtheile bilden, in denen ihr mögliches und nothwendiges ausſagt. Was ſollt ihr? K. Wir ſollen ꝛc. L. Welches Wort brauchen wir, wenn wir etwas ausſagen wollen, was

möglich ist? K. Dann brauchen wir das Wort: kann. L. Und welches Wort, wenn wir etwas nothwendiges aussagen wollen? K. Das Wort: muß. L. Nennt mir Vögel. K. Hühner, Gänse, Tauben ꝛc. L. Gut. Ich sage euch das Wort: Der Vogel. Urtheilt etwas von dem Vogel, das möglich ist. K. Der Vogel kann fliegen. L. Habt ihr, Anna, nicht einen Vogel, der nicht fliegen kann? K. Ja, eine Hannika. L. Eine Elster. K. Eine Elster. L. Warum kann eure Elster nicht fliegen? K. Vater hat ihr die Flügel beschnitten. L. Und was brauchen die Vögel zum Fliegen? K. Dazu brauchen sie die Flügel. L. Wie viele Vögel können fliegen? K. Alle, sie haben alle Flügel. L. Warum können die Vögel fliegen? K. Die Vögel können fliegen weil sie Flügel haben. L. Einen Vogel gibt's aber doch, der Flügel hat und nicht fliegen kann. Das ist der große Vogel Strauß; der wohnt weit von hier in einem Lande, das heißt Afrika. Der kann dafür um so besser laufen. Sag du jetzt etwas anderes, was der Vogel kann. K. Der Vogel kann singen. L. Können das alle Vögel? K. Nein, viele können nur schreien. L. Richtig; das habt ihr früher schon gelernt. Welchen Vögeln ist es möglich zu singen? — Merkt es euch: Denen, die eine Singkehle haben. Was haben die andern Vögel? K. Eine Schreikehle. L. Was für eine Kehle habt ihr? K. Eine Sing- — eine Schreikehle. L. Ihr habt beide Recht, denn was könnt ihr? K. Wir können singen und auch schreien. L. Welche Vögel können singen? K. Die Vögel, welche eine Singkehle haben, können singen. L. behandelt ähnlich: schwimmen, laufen, hüpfen ꝛc. L. Was der Vogel kann, wie ist ihm das? K. Das ist ihm möglich.

L. Jetzt sagt mir etwas, das dem Vogel nothwendig ist. K. Der Vogel muß ein Nest haben. L. Und wenn er keins hat? K. Dann muß er sich eins bauen. L. Kann der Vogel nicht ohne Nest zu? K. Nein, sonst hat er keine Wohnung. L. Ja, wohnen muß er irgendwo. Was legt er in sein Nest? K. Eier. L. Und daraus — ? K. Daraus kommen die Jungen. L. Wie ist dem Vogel das Nest? K. Das Nest ist nothwendig für den Vogel. L. Der Vogel muß —? K. Der Vogel muß ein Nest haben. L. Nennt mir etwas anderes. K. Der Vogel muß fressen. L. Immer? K. Wenn er hungrig ist. L. Saget das zusammen. K. Der Vogel muß fressen, wenn ꝛc. L. Warum ist das nothwendig für den Vogel? K. Er verhungert sonst. L. Wer gibt ihm zu fressen? K. Er sucht sich was zu fressen. K. Wir haben einen Canarienvogel, dem gibt Mutter alle paar Tage zu fressen. L. Was gibt sie ihm noch sonst? K. Wasser zu trinken. L. Da fällt dir gewiß noch was ein, was für den Vogel nothwendig ist. K. Der Vogel muß trinken, wenn er durstig ist. L. Seht, und der liebe Gott sorgt für alle, daß sie zu fressen und zu trinken finden, wenn sie hungrig und durstig sind. Artige Kinder thun das auch gern, namentlich bei Winterszeit, und streuen dann den armen hungrigen Vögeln Krumen hin. Dann kommen die Vöglein gehüpft und picken's auf. Das ist eine Lust.

L. Nun ſagt, was den Vögeln möglich iſt, und was für ſie nothwendig iſt. K. wiederholen es.

Aehnlich behandelt: der Garten kann —, muß —; das Buch kann —, muß —; der Baum kann —, muß; die Katze kann —, muß — ꝛc.

---

30. Prüfung von Urtheilen, welche wegen Quantität des Subjects oder Modalität des Prädicats falſch ſind.

Lehrer. Jetzt wollen wir ſehen, wer von euch in der letzten Zeit aufmerkſam geweſen iſt. Saget mir nach: Alle Vögel fliegen. Kind. Alle Vögel fliegen. K. Das iſt nicht wahr. Du haſt geſagt, der Vogel — — L. Was für einen Vogel meinſt du? K. Den Vogel, der nicht fliegen kann. L. Den Vogel Strauß? K. Ja, der Vogel Strauß kann nicht fliegen, haſt du geſagt. L. Das iſt richtig. Wie dürfen wir deshalb nicht ſagen? K. Daß alle Vögel fliegen. L. Wie hätte ich ſagen müſſen? K. Die meiſten Vögel fliegen. L. So iſt's richtig. — Der Baum muß Frucht tragen. K. Der Baum ꝛc. L. Was iſt alſo nothwendig beim Baum? K. Daß er Frucht trägt. L. Viele Bäume tragen aber doch dies Jahr keine Frucht, und was ſind ſie darum doch? K. 's ſind Bäume. L. Was am Baum ſein muß, damit er ein Baum iſt, das iſt nothwendig am Baume. Der Baum iſt ohne Früchte doch ein Baum. Was iſt alſo nicht nothwendig am Baum? K. Daß er Frucht trägt. L. War das nun richtig, was ich vorhin geſagt habe? — Was war's noch? K. Du haſt geſagt: Der Baum muß Frucht tragen. L. War das richtig? K. Nein, das iſt nicht nothwendig. L. Aber möglich iſt es jedes Jahr; wie können wir ſagen? K. Der Baum kann Frucht tragen.

Aehnlich behandelt: Viele Katzen miauen. Einige Roſen duften. Der Tiſch kann eine Platte haben. Die Raupen freſſen Kohl. Alte Männer haben einen Bart. In der Stube muß ein Spiegel ſein ꝛc.

Zweiter Cursus.

1. Gattung, Art (Nebenart) Unterart.

Lehrer. Dinge, welche unter sich ähnlich sind, nennen wir mit einem gemeinschaftlichen Namen. Wir wollen einen gemeinschaftlichen Namen finden für diesen Rock und eine Rose. Wie müssen die dann sein? Kind. Dann müssen sie ähnlich sein. L. Worin sind sie ähnlich? K. — L. Ihr denkt, sie sind nicht ähnlich. Freilich wächst die Rose im Garten, der Rock nicht. Eine Aehnlichkeit hat der Rock aber doch mit der Rose. Wodurch nehmt ihr die Rose wahr? K. Wir können sie sehen, riechen, fühlen. L. Und wodurch den Rock? K. Den kann ich sehen, fühlen. L. Wie nennen wir Gesicht, Geruch, Gefühl? K. Das sind Sinne. L. Wodurch nehmen wir also den Rock und die Rose wahr? K. Durch die Sinne. L. Was man mit einem oder mehreren Sinnen wahrnehmen kann, das kann man sinnlich wahrnehmen. Nun sind ein Rock und eine Rose wohl sehr verschieden; aber worin sind sie doch ähnlich? K. Ich kann beide sinnlich wahrnehmen. L. Darin sind sie ähnlich; also geben wir ihnen einen gemeinschaftlichen Namen. Wie nennen wir Dinge, die man sinnlich wahrnehmen kann? K. Dinge, die man sinnlich wahrnehmen kann, nennt man Körper. L. Wie kann ich also die Rose und den Rock beide nennen? K. Die Rose und der Rock sind Körper. L. Behaltet das einmal recht sicher. Das Wort Körper schreibe ich euch hier oben an die Tafel.

L. Wer hat diesen Rock verfertigt? K. Der Schneider. L. Woraus? K. Aus Tuch. L. Wer hat aber das Tuch bereitet? K. Der Tuchweber. L. Durch die Kunst von Menschen ist der Rock entstanden. K. Durch die Kunst ꝛc. L. Ihr habt schon früher gelernt, wie man Körper nennt, die durch die Kunst von Menschen entstanden sind. K. Das sind künstliche Körper. L. Wie habt ihr vorher den Rock genannt? K. Einen Körper. L. Wie könnt ihr ihn auch nennen? K. Einen künstlichen Körper. L. Warum? K. Weil er von Menschen gemacht ist. L. Was urtheilt ihr aber von der Rose? K. Die Rose ist kein künstlicher Körper. — Die Rose ist ein natürlicher Körper. L. Weil —? K. Weil sie nicht durch die Kunst der Menschen entstanden ist. L. Sprechet: Die Rose gehört zu den natürlichen Körpern. K.

Die Rose ꝛc. L. Zu welchen Körpern gehört der Rock? K. Zu den künstlichen Körpern. L. Natürliche Körper und künstliche Körper sind Arten von Körpern. K. Natürliche Körper und ꝛc. L. Wie viele Arten von Körpern gibt es also? K. Es gibt zwei Arten von Körpern, natürliche und künstliche. L. Ich schreibe euch jetzt diese beiden Namen nebeneinander unter das Wort: Körper. Das soll bedeuten, daß sie dazu gehören, und zwar Arten von Körpern sind. Das könnt ihr so sagen: Es gibt zwei Arten von Körpern, natürliche und künstliche. K. (indem L. auf die Tafel zeigt) Es gibt ꝛc. L. Man kann's auch so ausdrücken: Die Körper sind entweder natürliche oder künstliche. K. (unter Aufweisen des L.) Die Körper sind ꝛc. L. Was sind natürliche und künstliche Körper beide? K. Sie sind Arten von Körpern. L. Das, wovon ein Ding eine Art ist, nennt man die Gattung. K. Das, wovon ꝛc. L. Wie heißen noch die Arten der Gattung Körper? K. Natürliche und ꝛc. L. Wovon sind sie Arten? K. Von der Gattung Körper. L Von welcher Gattung sind natürliche Körper eine Art? K. Von der Gattung Körper. L. Von welcher die künstlichen Körper? K. Auch von der Gattung Körper. L. Natürliche Körper und künstliche Körper sind Arten von einer und derselben Gattung, von der Gattung Körper. K. Natürliche Körper und ꝛc. L. Arten von einer und derselben Gattung nennen wir Nebenarten. K. Arten von ꝛc. L. Welches sind hier Nebenarten? — Warum? — Welches ist die Gattung? — Warum? — Nenne mir eine Art von dieser Gattung. —. Warum ist das eine Art von Körpern? K. Weil die Körper entweder ꝛc. L. Natürliche und künstliche Körper sind Nebenarten, weil sie Arten von derselben Gattung, nämlich von Körpern sind. K. Natürliche und ꝛc. L. entwickelt so weiter die Unterart als Art einer Art, welche selbst dadurch zu einer Gattung wird, daß man sie weiter eintheilt. Thiere sind eine Art von natürlichen Körpern, also eine Unterart von Körpern.

Weitere Einübung nach der Tabelle:

Körper.

Natürliche K.	Künstliche K.
Thiere, Pflanzen, Mineralien.	Kleidungsstücke, Hausgeräthe ꝛc.
Säugethiere, Vögel, Fische ꝛc.	Rock, Weste, Hose, Kleid ꝛc.

Weitere Stoffe auch Thätigkeiten und Eigenschaften, z. B. laufen, schmecken, grün, lang ꝛc.

2. Umfang von Gattung, Art und Unterart.

Lehrer. Sehet, was ich euch hier an die Tafel ſchreibe:

Münzen.

Goldmünzen.	Silbermünzen.	Nickelmünzen.	Kupfermünzen.
20 Mkſt., 10 Mkſt. ꝛc.	1 Mkſt., ½ Mkſt. ꝛc.	10 Pfſt., 5 Pfſt.	2 Pfſt., 1 Pfſt.

Wie könnt ihr das leſen? Kind. Von der Gattung Münzen gibt es 4 Arten: Gold-, Silber- ꝛc. -münzen. Gold-, Silber- ꝛc. -münzen ſind Nebenarten, denn ſie ſind Arten von Münzen. Von der Gattung Goldmünzen gibt es 2 Arten: 20 Mkſt. und 10 Mkſt. 20 Mkſt. und 10 Mkſt. ſind Nebenarten, denn ſie ſind Arten von Goldmünzen. 20 Mkſt. und 10 Mkſt. ſind Unterarten von Münzen. (So auch Silber-, Nickel- und Kupfermünzen.) L. Noch einmal: Wie heißen die Arten von Münzen? K. Gold-, Silber- ꝛc. -münzen. L. Gibt es mehr Goldmünzen oder Münzen? K. Es gibt mehr Münzen als Goldmünzen. L. Warum? — Was ſind alle Goldmünzen? K. Alle Goldmünzen ſind Münzen. L. Welche aber auch? K. Auch alle Silber-, Nickel- und Kupfermünzen. L. Weshalb gibt es alſo mehr Münzen als Goldmünzen? K. Weil zu den Münzen (nicht allein) alle Goldmünzen, (ſondern auch) und alle Silber- ꝛc. -münzen gehören. L. Was gibt es mehr, Silbermünzen oder Münzen? K. Es gibt mehr Münzen als Silbermünzen, weil nicht allein alle Silbermünzen, ſondern auch alle Gold- ꝛc. -münzen zu den Münzen gehören. L. (behandelt ſo auch die Nickel- und Kupfermünzen.) Was bedeutet das Wort Münzen? K. Die Gattung. L. Was ſind Gold-, Silber- ꝛc. -münzen? K. Gold-, Silber- ꝛc. -münzen ſind die Arten der Gattung. L. Wozu gehören nun alſo mehr Dinge, zu der Gattung oder zu einer Art derſelben? K. Zu der Gattung gehören mehr Dinge als zu einer Art derſelben. L. Das beweiſet mir nochmal hier von der Tafel. K. Es gibt mehr Münzen als Goldmünzen, — als Silbermünzen ꝛc. L. Saget mir dasſelbe, indem ihr zuerſt die Art nennet. K. Es gibt weniger Goldmünzen — weniger Silbermünzen ꝛc. als Münzen. L. Merkt euch: **Eine Gattung enthält mehr Dinge als eine Art derſelben, und die Art enthält weniger Dinge, als die Gattung wozu ſie gehört.** K. Eine Gattung enthält ꝛc.

L. Seht wieder die Tafel an und ſagt, was dies bedeutet, (zeigt auf: Kupfermünzen). K. Die Kupfermünzen ſind entweder 2 Pfſt. oder 1 Pfſt. L. Sage du dasſelbe anders (zeigt auf die beiden Arten). K. 2 Pfſt. und 1 Pfſt. ſind Arten von Kupfermünzen. L. Was ſind aber Kupfermünzen ſelbſt? K. Eine Art von Münzen. L. Wie nennt ihr deshalb 2 Pfſt. und 1 Pfſt. auch? K. 2 Pfſt. und 1 Pfſt. ſind Unterarten von Münzen. L. Was ſind Münzen, Kupfermünzen und

2 Pfft.? K. Gattung, Art und Unterart. L. Ihr habt vorhin gelernt: Eine Gattung enthält mehr Dinge als eine Art derselben. Wendet das nochmal auf Münzen an. K. Es gibt mehr Münzen als Kupfermünzen. L. Richtig; denn Münze ist die Gattung, und —? K. Kupfermünzen sind eine Art davon. L. Jetzt urtheilt über Kupfermünzen und 2 Pfft. K. Es gibt mehr Kupfermünzen als 2 Pfft. L. Warum? K. Weil zu den Kupfermünzen nicht allein ꝛc. — Weil die 2 Pfft. eine Art von Kupfermünzen sind. L. Nun sind die 2 Pfft. aber zugleich eine Unterart von Münzen. Urtheilt darüber. K. Es gibt mehr Münzen als 2 Pfft. L. Seht, was wir vorhin gelernt, können wir jetzt vervollständigen: **Eine Gattung enthält mehr Dinge als eine Art oder Unterart derselben; eine Unterart enthält weniger Dinge als die Art wozu sie gehört, und eine Art enthält weniger Dinge als die Gattung, wozu sie gehört.** K. Eine Gattung ꝛc.

Aus ähnlichen, jedesmal angeschriebenen Tabellen werden weiter folgende Sätze entwickelt:

1. Man kann meist nicht angeben, ob eine Art mehr oder weniger Dinge enthält als ihre Nebenart.
2. Man kann nicht immer alle Nebenarten angeben, die zu einer Gattung gehören.
3. Alle Nebenarten einer Gattung enthalten zusammen so viele Dinge als die Gattung.
4. Eine Art kann den Namen der Gattung führen, wozu sie gehört; die Gattung kann aber nicht den Namen ihrer Art führen.
5. Ein und derselbe Begriff kann zugleich eine Art und eine Gattung bedeuten.

---

3. Gegebene Begriffe nach Gattung, Art ꝛc. zu ordnen.

Lehrer. Hört, was ich euch vorspreche: Tische, hölzerne T., eiserne T., steinerne T. — Wiederholt das. Kind. Tische, hölzerne ꝛc. L. Wie viele Begriffe sind das? K. Vier. L. Welcher Begriff ist die Gattung? K. Tische. L. Warum? K. Weil die andern auch alle Tische sind. L. Wie heißen die Arten? K. Hölzerne Tische ꝛc. L. Wenn wir das an die Tafel schreiben sollen, welches Wort kommt dann oben an zu stehen? K. Tische, weil das die Gattung ist. L. Wohin kommen die andern Worte zu stehen? K. Unter Tische. L. Und zwar wohl untereinander? K. Nebeneinander, weil sie Nebenarten sind.

L. Jetzt sage ich euch folgende Begriffe: Moosrose, Nelke,

Monatsroſe, Zierpflanze, Federnelke, Hundsroſe, Karthäuſernelke, Roſe. Sprechet die Wörter nach. K. Moosroſe ꝛc. L. Welches Wort benennt die Gattung? K. Zierpflanze. L. Wos ſind die Moosroſen, Nelken ꝛc.? K. Das ſind Arten von Zierpflanzen. L. Wenn das wahr ſein ſoll, ſo muß es mehr Zierpflanzen als Moosroſen geben. Iſt das ſo? K. Ja; es gibt auch mehr Zierpflanzen als Nelken, — als Monatsroſen ꝛc. L. Man muß auch die Moosroſe eine Zierpflanze nennen können. Kann man das? K. Das kann man; die Nelke iſt auch eine Zierpflanze; die Monatsroſe ꝛc. L. Wie kann man aber nicht jede Zierpflanze nennen? K. Eine Nelke. L. Warum nicht? K. Weil es auch noch andere Zierpflanzen gibt. — Weil die Nelke nur eine Art von Zierpflanzen iſt. L. Was benennt alſo das Wort Zierpflanze wirklich? K. Die Gattung. L. Ich ſchreibe deshalb das Wort Zierpflanze obenan. Was bezeichnen die übrigen Wörter? K. Das ſind Arten von Zierpflanzen. L. Gibt es mehr Nelken oder mehr Federnelken? K. Es gibt mehr Nelken, denn Federnelken ſind eine Art von Nelken. L. Was ſind alſo die Nelken im Verhältniß zu den Federnelken? K. Die Nelken ſind die Gattung, die Federnelken eine Art davon. L. Was ſind die Nelken aber im Verhältniß zu Zierpflanzen? K. Sie ſind eine Art von Zierpflanzen. L. Was ſind alſo die Federnelken im Verhältniß zu Zierpflanzen? K. Die Federnelken ſind eine Unterart von Zierpflanzen. L. Ich will jetzt anſchreiben. Wohin muß Nelke kommen? K. Unter Zierpflanze, weil die Nelke ꝛc. L. Und wohin Federnelke? K. Unter Nelke, weil ꝛc. L. Iſt unter den übrigen Wörtern eins, das neben Federnelke ſtehen muß? K. Karthäuſernelke. L. Was iſt die Karthäuſernelke im Verhältniß zu Federnelke? — zu Nelke? — zu Zierpflanze? — Wer findet jetzt unter den übrigen Wörtern eines, das ich neben Nelke ſchreiben kann? K. Moosroſe. L. Ob das auch richtig iſt? Was gibt es mehr, Moosroſen oder Roſen? K. Es gibt mehr Roſen als Moosroſen. (So auch Monats-, Hundsroſe.) L. Welches von dieſen Wörtern bezeichnet alſo wieder die Gattung? K. Das Wort Roſe. L. Was ſind die Moos- ꝛc. roſen? K. Die Moos- ꝛc. roſen ſind Arten von Roſen. L. Was ſind aber alle Roſen? K. Eine Art von Zierpflanzen. L. Welches Wort ſchreibe ich alſo neben Nelke? K. Roſe. L. Und wohin ſchreibe ich Moosroſe? K. Unter Roſe.

Zierpflanze.

Nelke.	Roſe.
Federnelke, Karthäuſernelke.	Moosroſe, Monatsroſe, Hundsroſe.

L. Nennt alle Nebenarten. K. Nelken und Roſen ſind Nebenarten von der Gattung Zierpflanze. Federnelke und Karthäuſernelke ſind ꝛc. Moosroſe, Monats-, Hundsroſe ſind ꝛc. L. Nennt die Unterarten.

K. Feder- und Karthäusernelke, Moos-, Monats- und Hundsrose sind Unterarten von Zierpflanzen.

Aehnliche Uebungen: Gans, Lerche, Schwimmvogel, Vogel, Nachtigall, Ente, Singvogel; — Neger, Mensch, Deutscher, Africaner, Franzose, Europäer, Hottentott, Engländer, Preuße. Maure, Oldenburger; — Amtmann, Schneider, Registrator, Handwerker, Landmann, Tischler, Beamter, Bürger, Kaufmann, Gewerbtreibender, Steueraufseher; — Roggen, Nutzpflanze, Bohne, Getreide, Hülsenfrucht, Gerste, Hafer, Erbse, Knollenfrucht, Weizen, Kartoffel ꝛc.

---

4. Eintheilungsgründe.

Lehrer. Ihr habt wohl alle die Blumen gern. Wo wachsen Blumen? Kind. Im Garten, auf dem Felde, im Topf. L. Wie könnt ihr die Blumen eintheilen? K. In Garten-, Feld- und Topfblumen. L. Die Topfblumen hat man im Zimmer; man nennt sie deshalb auch Zimmerblumen. Wonach habt ihr da die Blumen eingetheilt? K. Darnach wo sie wachsen. L. Saget: Nach ihrem Standort. K. Wir haben die Blumen nach ihrem Standort eingetheilt in Garten-, Feld- und Topfblumen. L. Haben alle Blumen dieselbe Farbe? K. Es gibt rothe, weiße, blaue ꝛc. Blumen. L. Da habt ihr wieder die Blumen eingetheilt; wonach? K. Nach ihrer Farbe. L. Weshalb hält man die Nelke gern vor die Nase? K. Weil sie gut riecht. L. Sie duftet. K. Sie ꝛc. L. Duften alle Blumen? K. Nein. L. Kennst du eine Blume, die nicht duftet? K. Das Stiefmütterchen. L. Es gibt auch übelduftende Blumen. K. Die Mohnblume. L. Wie könnt ihr die Blumen eintheilen? K. In duftende, nichtduftende und übelduftende Blumen. L. Wornach habt ihr sie da eingetheilt? K. Nach ihrem Duft.

L. Ich will euch jetzt alles, was wir gefunden haben, an die Tafel schreiben:

Die Blumen sind:

1. nach ihrem Standort: Garten-, Feld- und Topfblumen;
2. nach ihrer Farbe: rothe, weiße, blaue ꝛc.
3. nach ihrem Dufte: duftende, nicht—, übelduftende.

Leset mir das vor: Man kann die Blumen eintheilen nach ihrem Standort ꝛc. K. Man kann ꝛc. L. Welche Dinge haben wir hier eingetheilt? K. Die Blumen. L. Welches von all den Wörtern benennt also die Gattung? K. Das Wort Blume. L. Was bedeuten die andern Wörter: Gartenblumen, rothe Blumen, nicht duftende Blumen ꝛc.? K. Das sind Arten von Blumen. L. Wenn ihr sagt: Die Myrte ist eine Topfblume, — was habt ihr da von der Myrte ausgesagt? K. Daß sie im Topfe wächst. L. Das ist ein Merkmal der Myrte.

L. Die Kornblume ist eine blaue Blume. Was habe ich von der Kornblume ausgesagt? K. Daß sie blau ist. L. Das bemerkt ihr an der Kornblume. Was ist das? K. Das ist ein Merkmal der Kornblume. L. Was für eine Blume ist die Mohnblume? K. Die Mohnblume ist eine übelduftende Blume. L. Welches Merkmal habt ihr von der Mohnblume angegeben? K. Daß sie übelduftet. L. Wenn wir nun eine Blume eine Topf- oder Zimmerblume nennen, auf welches Merkmal sehe ich dann? K. Auf ihren Standort. L. Und wenn ich sie eine bunte Blume nenne? K. Auf das Merkmal, daß sie bunt ist. L. Und wenn ich sie eine nichtduftende Blume nenne? K. Auf das Merkmal, daß sie nicht duftet. L. Nach ihren Merkmalen können wir nun die Blumen eintheilen, nämlich nach ihrem Standort in —? K. In Gartenblumen ꝛc. L. Nach ihrer Farbe in —? K. In rothe, gelbe, weiße ꝛc. L. Und nach ihrem Dufte in —? K. In duftende ꝛc. L. Seht, wir haben also die Blumen nach ihren Merkmalen auf dreierlei verschiedene Weise eingetheilt. Merkt euch: **Das Merkmal, wonach wir eine Gattung eintheilen, heißt der Eintheilungsgrund,** weil es der Eintheilung zu grunde liegt. K. Das Merkmal wonach ꝛc. L. Welches Merkmal liegt der Eintheilung zu grunde, wenn wir die Blumen in Garten-, Feld- und Topfblumen eintheilen? K. Der Standort. L. Was ist der Standort? K. Der Eintheilungsgrund. L. Warum? K. Weil wir darnach die Blumen eintheilen können. L. behandelt so auch Farbe und Duft. Jetzt leset von der Tafel: Wenn ich die Blumen in rothe, weiße ꝛc. Blumen eintheile, so ist ihre Farbe der Eintheilungsgrund. K. Wenn ich — — so ist ihr Standort —, ihre Farbe —, ihr Duft der Eintheilungsgrund.

Andere Stoffe: Häuser nach Größe, Höhe, Bauart, Material, Bestimmung ꝛc.; Thiere nach Größe, Aufenthaltsort, Lebensweise, Charakter, Nahrungsweise ꝛc.; Kleider nach Stoff, Bestimmung, Alter, Größe ꝛc.; Münzen nach Stoff, Größe, Werth, Gestalt, Gewicht, Land ꝛc.

---

5. Fehlerhafte Eintheilungen zu prüfen und zu berichtigen.

Lehrer. Ich hatte euch aufgegeben, zu Hause auf der Tafel die Thiere nach verschiedenen Eintheilungsgründen einzutheilen. Da hat nun Fritz geschrieben: Die Thiere sind entweder Landthiere, oder Raubthiere, oder Vögel, oder Fische ꝛc. Was hat Fritz geschrieben? Kind. Die Thiere sind ꝛc. L. Wir wollen sehen, ob die Eintheilung richtig ist. Nenne mir ein Landthier. K. Das Pferd ist ein Landthier. L. Was hast du von dem Pferde ausgesagt? K. Daß es auf dem Lande wohnt. L. Das ist ein Merkmal des Pferdes. Wenn ihr nun von irgend einem Thiere sagt, daß es ein Landthier ist, welches Merkmal habt ihr da angegeben? K. Daß es auf dem Lande wohnt. L.

Das ist sein Aufenthaltsort. Welches Merkmal habt ihr also angegeben? K. Seinen Aufenthaltsort. L. Fritz, hast du nach diesem Merkmal die Thiere eingetheilt? K. Ja. L. Wo leben die Vögel? K. In der Luft. L. Und die Fische? K. Im Wasser. L. Wie kannst du die Vögel und die Fische nennen? K. Luft-, Wasserthiere. L. Auf welches Merkmal siehst du da? K. Auf ihren Aufenthaltsort. L. So weit ist deine Eintheilung schon richtig. Aber du hast auch Raubthiere mit danebengeschrieben. An welchen Eintheilungsgrund muß man da denken? K. Was die Thiere fressen. L. An ihre Nahrung. Die Raubthiere fressen nämlich andere Thiere. Kann man auch nach ihrer Nahrung die Thiere eintheilen? K. Ja, es gibt Fleisch- und Pflanzenfresser. L. Sehet, darin hat Fritz sich versehen: Wenn er Land-, Wasser-, und Luftthiere nennt, an welchen Eintheilungsgrund denkt er da? K. An den Aufenthaltsort der Thiere. L. Und wenn er Raubthiere nennt? K. Dann denkt er an die Nahrung der Thiere. L. Fritz hat also Arten von Thieren nach verschiedenen Eintheilungsgründen nebeneinander gestellt. Das darf man nicht. Was nicht? K. Man darf nicht Arten nach verschiedenen Eintheilungsgründen neben einander stellen. L. Jetzt berichtige deine Eintheilung, Fritz. K. Die Thiere sind entweder Land-, oder Luft-, (Vögel), oder Wasserthiere, (Fische).

L. Johanne hat geschrieben: Thiere kann man eintheilen in Hausthiere, Wildthiere, Füchse ꝛc. Ob das richtig eingetheilt ist. Wie heißt die Gattung? K. Thiere. L. Was hat Johanne von dieser Gattung angegeben? K. Die Arten. L. Und wie nennen wir die Arten einer und derselben Gattung im Verhältniß zu einander? K. Nebenarten. L. Was sollen hier nun Nebenarten sein? K. Haus-, Wildthiere, Füchse. L. Sind sie das? — Wer sorgt für die Hausthiere? K. Wir Menschen. L. Wie ist es mit den Wildthieren? K. Die müssen für sich selber sorgen. L. Da hat J. also an die Lebensweise der Thiere gedacht, und was sind die Haus- und die Wildthiere deshalb wirklich? K. Die Haus- und die Wildthiere sind Arten von Thieren. L. Was sind Haus- und Wildthiere unter sich? K. Nebenarten von Thieren. L. Wovon sind aber Füchse wieder eine Art? K. Von Wildthieren. L. Was sind deshalb Füchse von der Gattung Thier? K. Füchse sind eine Unterart von der Gattung Thier. L. Welches waren noch die Nebenarten unter der Gattung Thier? K. Haus- und Wildthiere. L. Und was für eine Art hat J. daneben gestellt? K. Eine Unterart von derselben Gattung. L. Das ist falsch. Man darf nicht Arten und Unterarten derselben Gattung neben einander stellen. K. Man darf nicht ꝛc. L. Welches Wort muß Johanne also aus ihrer Eintheilung wegstreichen? K. Das Wort: Füchse. L. Was bleibt dann? K. Man kann die Thiere in Haus- und Wildthiere eintheilen. L. So ist die Eintheilung richtig.

Andere Stoffe: Die Gartengewächse sind entweder Obstbäume, Küchenkräuter, oder Sträucher. — Die Gartengewächse sind entweder Blumen, Küchenkräuter oder Rosen. — Geräthe: Hausgeräthe, Ackergeräthe, eiserne Geräthe. — Bücher: gedruckte, geschriebene, gebundene Bücher. — Tafeln: Schultafeln, Handtafeln, Papptafeln ꝛc.

6. Eintheilungsgründe bereits classificierter Gattungs-, Art- und Unterartbegriffe aufzusuchen.

Lehrer. Sehet, was ich an die Tafel schreibe:

Pflanzen.

Bäume. Sträucher. Kräuter.

Fruchtsträucher, Ziersträucher, Giftsträucher.

Leset vor. Kind. Die Pflanzen sind entweder Bäume oder Sträucher oder Kräuter. Die Sträucher sind entweder ꝛc. L. Ihr könnt auch angeben, was wir mit den Pflanzen thun können. K. Wir können die Pflanzen eintheilen in ꝛc. —, die Sträucher in ꝛc. L. Was sind Bäume, Sträucher und Kräuter in bezug auf Pflanzen? K. Bäume ꝛc. sind Arten von Pflanzen. L. Lies so weiter. K. Fruchtsträucher ꝛc. sind Arten von Sträuchern, sind Unterarten von Pflanzen. L. Habt ihr die Eintheilung der Pflanzen und der Sträucher gemacht? K. Du hast sie gemacht. L. Wer eine Eintheilung macht, der weiß den Eintheilungsgrund, wonach er sie macht. Wißt ihr die Merkmale? wonach ich die Pflanzen und die Sträucher eingetheilt habe? K. Nein, die weißt du. L. Ihr sollt sie suchen. Was sollt ihr suchen? K, Wir sollen die Merkmale (die Eintheilungsgründe) suchen, wonach hier ꝛc.

L. Wie heißt die höchste Gattung hier? K. Pflanze. L. Wer kann mir von den Pflanzen etwas aussagen? Wir haben schon einmal Pflanzen und Thiere mit einander verglichen. K. Die Pflanzen können sich nicht durch sich selbst bewegen, — haben kein Gefühl, — nehmen ihre Nahrung durch die Wurzel auf. L. Daran erkennen — merken — wir, ob ein Ding eine Pflanze ist. K. Daran merken ꝛc. L. Das, woran man ein Ding erkennen und unterscheiden kann, heißt ein Merkmal. K. Das, woran ꝛc. L. Können wir nun nach diesen Merkmalen die Pflanzen eintheilen? K. Nein, denn keine Pflanze kann sich durch sich selbst bewegen, keine hat Gefühl, und alle Pflanzen nehmen ihre Nahrung durch die Wurzel auf. L. Haben die Bäume, die Sträucher und die Kräuter alle diese Merkmale an sich? K. Die Bäume —, die Sträucher —, die Kräuter können sich nicht ꝛc. L. Wonach ich denn die Pflanzen wohl eingetheilt haben mag! Nennt

mir einen Baum und einen Strauch. K. Apfelbaum — Johannisbeerstrauch. L. Was sind sie beide? K. Pflanzen. L. Darin sind sie ähnlich. Nennt mir etwas, worin sie verschieden sind. K. geben Höhe, Früchte ꝛc. an. L. Wie viel Stämme hat der Apfelbaum? K. Der Apfelbaum hat einen Stamm. L. Und der Johannisbeerstrauch —? K. hat mehrere Stämme. L. Ist das allein beim Apfelbaum — beim Johannisbeerstrauch so? K. Alle Bäume haben einen, alle Sträucher haben mehrere Stämme. L. Was wißt ihr mir von den Stengeln der Kräuter zu sagen? K. Die haben auch nur einen Stengel. L. Nicht immer. Aber was für Stengel hat der Kohl, die Levkoje ꝛc.? K. Die Kräuter haben weiche Stengel. L. Wie sind die Stämme der Bäume und Sträucher? K. Die sind hart. L. Sie bestehen aus Holz — sind holzig. Nennt mir jetzt das Merkmal für Bäume. K. Die Bäume haben einen holzigen Stamm. L. Die Sträucher —? K. haben mehrere holzige Stämme. L. Die Kräuter —? K. haben einen weichen Stengel. L. Da haben wir ein unterscheidendes Merkmal gefunden. Worin sind Bäume, Sträucher und Kräuter verschieden? K. Im Stamme. L. Darnach habe ich hier die Pflanzen eingetheilt. Was für Pflanzen gibt es? K. Es gibt Pflanzen mit einem holzigen Stamm, die heißen Bäume; es gibt ꝛc. — — — Sträucher — — — Kräuter. L. Worauf habe ich also gesehen, als ich die Pflanzen so eingetheilt habe? K. Auf ihren Stamm. L. Wonach habe ich die Pflanzen eingetheilt? K. Nach ihrem Stamm. L. Jetzt kennt ihr meinen Eintheilungsgrund. K. Der Stamm ist der Eintheilungsgrund, wenn wir die Pflanzen eintheilen in Bäume, Sträucher und Kräuter. L. Der Stamm ist dasjenige Merkmal, wonach sich Bäume, Sträucher und Kräuter unterscheiden.

Aehnlich wird der Eintheilungsgrund für Sträucher aufgesucht, (Nutzen). Andere Eintheilungen:

Kräuter.

Nahrungs-, Futter-, Zier-, Un-, Giftkräuter.

Uhren.

Taschenuhren, Hausuhren, Thurmuhren.

Schwarzwälderuhren, Standuhren.

---

7. Inhalt von Gattung, Art und Unterart.

Lehrer. Ihr habt neulich Ziersträucher und Fruchtsträucher unterschieden. Wißt ihr noch? Kind. Die Ziersträucher sind be-

ſtimmt den Garten zu ſchmücken. Die Fruchtſträucher nützen uns durch ihre Früchte. L. Was für Merkmale habt ihr da von beiden angegeben? K. Die unterſcheidenden Merkmale. L. Dürft ihr ſagen: Die Zierſträucher nützen uns durch ihre Frucht? K. Nein, das thun die Fruchtſträucher. L. Wovon iſt dies das Merkmal? K. Das iſt das Merkmal der Fruchtſträucher. L. Was dürft ihr von den Fruchtſträuchern nicht ſagen? K. Wir dürfen von den Fruchtſträuchern nicht ſagen, daß ſie beſtimmt ſind, den Garten zu ſchmücken. L. Warum nicht? K. Weil das das Merkmal der Zierſträucher iſt. L. Das ſind alſo die unterſcheidenden Merkmale von Frucht- und Zierſträuchern, und die darf man nicht verwechſeln. Von welcher Gattung ſind Frucht- und Zierſträucher die Nebenarten? K. Von der Gattung Sträucher. L. Wir haben alſo gelernt: **Man darf die unterſcheidenden Merkmale von Nebenarten nicht verwechſeln.** K. Man darf ꝛc.

L. Jetzt nennt mir einige Zierſträucher. K. Roſe, Schneeball, Zirenje — L. Syringe. K. Syringe ꝛc. L. Was ſind das? K. Das ſind Arten von Zierſträuchern. L. Was ſind die Zierſträucher im Verhältniß zu den Roſen, Syringen ꝛc.? K. Zierſträucher ſind die Gattung, von der die Roſen ꝛc. Nebenarten ſind. L. Wiederholt mir das Merkmal der Zierſträucher. K. Sie dienen dem Garten zum Schmuck. L. Könnt ihr das auch von den Roſen ſagen? K. Die Roſen ſchmücken ꝛc. — die Syringen — die Schneeballen ſchmücken ꝛc. L. Darin unterſcheiden die Roſen, die Syringen ꝛc. ſich nicht; das iſt das **allgemeine Merkmal der Gattung.** Das allgemeine Merkmal der Gattung kommt allen Arten zu. Die Zierſträucher dienen dem Garten zum Schmuck, das thun die Roſen ꝛc. auch. Was haben wir von dem allgemeinen Merkmal der Gattung gelernt? K. **Das allgemeine Merkmal der Gattung kommt allen Arten derſelben zu.** L. Wendet das noch einmal auf unſere Eintheilung an. K. Die Zierſträucher dienen dem Garten zum Schmuck, das thun die Roſen ꝛc. auch.

L. Könnt ihr denn nun auch die Roſen von den Syringen, dem Schneeball ꝛc. unterſcheiden? K. Die Roſen haben Dornen. L. Die Syringen —? K. haben keine Dornen. L. Was habt ihr damit von der Roſe angegeben? K. Ein unterſcheidendes Merkmal. L. Kommt das unterſcheidende Merkmal der Roſe auch der Syringe zu? K. Nein, die Syringe hat keine Dornen. L. Roſen und Syringen ſind Nebenarten. **Das unterſcheidende Merkmal einer Art kommt ihren Nebenarten nicht zu.** K. Das unterſcheidende ꝛc. L. Was haben wir vorher vom allgemeinen Merkmal der Gattung gelernt? K. Das allgemeine Merkmal der Gattung kommt allen Arten derſelben zu. L. Was können wir jetzt hinzuſetzen? K. Das unterſcheidende Merkmal einer Art kommt ihren Nebenarten nicht zu. L. Faßt beides zuſammen. K. thun es. L. Wendet das wieder auf unſere Eintheilung an. K. Die Zierſträucher dienen dem Garten zum Schmuck, das thun die Roſen, die Syringen ꝛc. auch. Die Roſen haben Dornen, die haben die Syringen ꝛc. nicht.

Andere Eintheilungen:

Geräthe.

Hölzerne G. Eiſerne G. Steinerne G.

Getreide.

Roggen, Weizen, Gerſte, Haſer ꝛc.

geben noch Gelegenheit zu entwickeln: **Jede Art hat die Merkmale ihrer Gattung, und ein eigenthümliches Merkmal, wodurch ſie ſich von den Nebenarten unterſcheidet.**

8. Uebung in Erklärung von Begriffen aus ſinnlicher Wahrnehmungsgrundlage.

Lehrer. Gebt mir Merkmale von einem Hauſe an. Kind. Das Haus hat Mauern, ein Dach, eine Hausthür, Fenſter, Stuben, eine Küche, einen Keller, einen Windfang, eine Waſchküche ꝛc. L. Euer Haus, Mathilde, hat einen Keller. — K. Unſer Haus hat zwei Keller. L. Sieh mal an, zwei Keller! Aber euer Haus, Karl? K. In unſerm Hauſe iſt gar kein Keller. L. Dann iſt euer Haus wohl kein Haus? K. Ja, das iſt's doch. L. Was iſt alſo zu einem Hauſe gar nicht nothwendig? K. Daß ein Keller darin iſt. L. Was iſt es darum doch, wenn auch kein Keller darin iſt? K. Dann iſt es doch noch ein Haus. L. Nennt mir nun von den Dingen, die ihr vorher angegeben habt, noch andere, die nicht in allen Häuſern ſind. K. Wir haben keine Waſchküche, — keinen Windfang, — keinen Schornſtein, — keine Küche ꝛc. L. Wo kocht deine Mutter? K. Meine Mutter kocht an der Diele (Hausflur); da ſteht der Feuerherd. L. Was ſind die Häuſer, die keine Küche, keinen Windfang ꝛc. haben, doch? K. Sie ſind Häuſer. L. Dieſe Merkmale ſind keine nothwendigen Merkmale am Hauſe. Ja, es gibt ſogar Häuſer, worin keine Stuben und keine Kammern ſind. Was iſt aber nothwendig am Hauſe? K. Mauern und Dach und Thür und Fenſter. L. Fenſter ſind auch nicht nothwendig. Weit nach Norden wohnen Leute, die heißen Eskimos; die haben keine Fenſter in ihren Häuſern. Wenn es ihnen zu dunkel im Hauſe iſt, zünden ſie Licht an oder ſie öffnen die Thür. Was iſt alſo wirklich nothwendig am Hauſe? K. Mauern, Dach und Thür. L. Weshalb das Dach? K. Weil es ſonſt ins Haus regnen würde. L. Die Mauern —? K. müſſen das Dach tragen, und durch die Thür gehen wir ins Haus hinein. L. Merkmale, welche alle Dinge einer Art beſitzen müſſen, um das zu ſein, was ſie ſein ſollen, heißen weſentliche Merkmale. K. Merkmale, welche ꝛc. L. Weshalb iſt das Dach ein weſentliches Merkmal des Hauſes? K. Weil ein Haus

ein Dach haben muß, und weil es sonst kein Haus wäre. L. Was aber wohl einzelne Häuser haben und doch nicht alle Häuser zu haben brauchen, sind zufällige Merkmale eines Hauses. Nennt mir noch einmal ein solches. K. Waschküche, Keller ꝛc.

L. Wer weiß nun die Gattung, wovon die Häuser eine Art sind? — Wer baut Häuser? K. Der Mauermann und der Zimmermann. L. Wer hat den Maurer schon was anders bauen sehen? K. Einen Stall — die Kirche an der Peterstraße — unsere Schule ꝛc. L. Was sind die alle, weil sie gebaut worden sind? K. (oder L.) Gebäude. L. Welche Arten von Gebäuden kennt ihr? K. Häuser, Ställe, Kirchen, Schulen ꝛc. sind Arten von Gebäuden. L. Woraus bestehen Gebäude immer? K. Aus Mauern und Dach. L. Und was ist in der Mauer auch immer? K. Eine Thür zum Hineingehen. L. Was ist das Haus? K. Das Haus ist ein Gebäude. L. Wir haben gelernt, daß die Merkmale der Gattung auch der Art zukommen. Wenn ihr also sagt: Das Haus ist ein Gebäude, welche Merkmale habt ihr damit vom Hause angegeben? K. Daß es Mauern, Dach und Thür hat. L. Was für Merkmale vom Hause sind das? K. Das sind die wesentlichen Merkmale des Hauses. L. Und wie kurz könnt ihr die also angeben? K. Das Haus ist ein Gebäude. L. Merkt euch dies einmal.

L. Jetzt gebt mir auch noch das eigenthümliche Merkmal eines Hauses an, wodurch es sich von den andern Arten von Gebäuden unterscheidet. — Wozu dient es? K. Wir wohnen im Hause. L. Es dient den Menschen zur Wohnung. K. Es dient ꝛc. L. Thut das die Kirche auch? K. Nein, da gehen wir Sonntags hin, wenn Gottesdienst ist. L. Wozu dient der Stall? K. Da stehen unsere Kühe drin. L. Und in die Schule —? K. In die Schule gehen wir um was zu lernen. L. Welches Merkmal unterscheidet also wirklich das Haus von den andern Arten von Gebäuden? K. Das Haus dient den Menschen zur Wohnung. L. Welches Merkmal des Hauses ist das? K. Das unterscheidende — das eigenthümliche Merkmal. L. Das ist auch ein wesentliches, aber das eigenthümliche Merkmal des Hauses. Jetzt höret zu: Das Haus ist ein Gebäude, welches den Menschen zur Wohnung dient. K. Das Haus ꝛc. L. Welche Merkmale habt ihr vom Hause angegeben? K. Die wesentlichen Merkmale. L. Ja, die wesentlichen allgemeinen der Gattung und das eigenthümliche. Merkt euch: Wenn man die wesentlichen allgemeinen und eigenthümlichen Merkmale eines Dinges angibt, dann erklärt man das Ding. K. Wenn man ꝛc. L. Welches Ding haben wir eben erklärt? K. Das Haus. L. Thut das noch mal. K. Das Haus ist ꝛc. L. Welche Merkmale habt ihr vom Hause angegeben? K. Die wesentlichen ꝛc. L. Was habt ihr mit dem Hause gethan? K. Wir haben es erklärt.

Digitized by Google

Andere Stoffe: Stall, Kirche; — Rock, Hut, Stiefel; — Baum; — Hund; — Aal ꝛc.

9. Das Attribut.

Lehrer. Wir haben kürzlich von Gattungen und Arten geredet. Hier seht ihr mehrere Bücher. Theilt sie ein. Kind. Die welchen sind dick und die welchen sind dünn. L. Sprich so: Die einen —— und die andern ——. K. Die einen ꝛc. L. Wie hat sie diese Bücher eingetheilt? K. In dicke und dünne Bücher. L. Weißt du den Eintheilungsgrund? K. Sie hat die Bücher nach ihrer Dicke eingetheilt. L. Was sind dicke und dünne Bücher? K. Arten von der Gattung Bücher. L. Kennst du noch andere dicke — noch andere dünne Bücher? Könnt ihr also allein diese Bücher hier so eintheilen? K. Alle Bücher. Die Bücher sind entweder dicke oder dünne Bücher. L. Jetzt paßt genau auf. Was ist dies? K. Das ist ein Buch. L. Zu welcher Art von Büchern gehört es aber? K. Zu den dicken Büchern. L. Wie nennst du es? K. Es ist ein dickes Buch. L. Damit hast du gesagt, daß es nur zu der einen Art von Büchern gehört. Zu welcher Art gehört es nicht? K. Zu den dünnen Büchern. L. Wie sagtet ihr vorher? K. Das ist ein Buch. L. Was habt ihr damit noch nicht gesagt? K. Zu welcher Art von Büchern es gehört. L. Welches Wort müßt ihr hinzusetzen, wenn ihr sagen wollt, zu welcher Art von Büchern es gehört? K. Das Wort dick. L. Setzt das jetzt wieder hinzu. K. Das ist ein dickes Buch. L. Was habt ihr jetzt mit angegeben? K. Die Art von Büchern, zu der dies Buch gehört. L. Durch welches Wort ist das geschehen? K. Durch das Wort dick. L. Das Wort dick ist ein Attribut zu Buch, weil es bezeichnet, zu welcher Art von Büchern dies Buch gehört. K. Das Wort ꝛc. L. Was für ein Buch ist dieses? K. Das ist ein dünnes Buch. L. Zu welcher Gattung von Büchern gehört es? K. Zu den dünnen Büchern. L. Wie heißt die Gattung, zu der es gehört? K. Es ist ein Buch. L. Welches Wort habt ihr hinzugesetzt? K. Das Wort dünn. L. Was habt ihr damit bezeichnet? K. Die Art von Büchern, zu der dies Buch gehört. L. Wie haben wir solch ein hinzugesetztes Wort so eben genannt? K. Ein Attribut. L. Wie heißt das Attribut in dem Satze: Das ist ein dickes Buch? K. Das Attribut heißt dick. L. Wie heißt es in dem Satze: Das ist ein dünnes Buch? K. Dünn. L. Zu welchem Worte habt ihr die Attribute dick und dünn hinzugefügt? K. Zu dem Worte Buch. L. Das ist der Name der Gattung. Wozu wird also das Attribut hinzugefügt? K. Zu dem Namen der Gattung. L. Was bezeichnet es denn? K. Eine Art derselben. L. **Ein Wort, welches dem Namen einer Gattung hinzugefügt ist und eine Art derselben bezeichnet, heißt ein Attribut.** K. Ein Wort, welches ꝛc.

Andere Stoffe: Ich habe ein schwarzes Kleid, du ein grünes ꝛc. Eine gehende Uhr zeigt die Zeit. — Ein weißes Pferd heißt ein Schimmel. — Im Garten des Nachbars blühen die Apfelbäume. — Auf dem Wege nach der Schule muß man ruhig sein. — Meine Tafel ist größer als die seinige ꝛc.

Der obige Satz zuletzt zu fassen: **Ein Wort, welches dem Namen einer Gattung von Dingen hinzugefügt ist und** ꝛc.

L. Was aber enthält mehr Dinge, die Gattung oder die Art? K. Die Gattung. L. Da nun das Attribut eine Art der Gattung bezeichnet, so sagen wir: **Das Attribut beschränkt den Umfang eines Gattungsbegriffs.** K. Das Attribut ꝛc. L. Was bedeutet das nun? K. Das Attribut bezeichnet eine Art von der Gattung, und die Art hat einen geringeren Umfang als die Gattung (enthält weniger Dinge als diese). — Später führt sich dann leicht statt Gattungsbegriff der Substantivbegriff ein.

10. Das Object.

Lehrer. In eurem Busch (Gebüsch) wachsen eine Menge niedriger Sträucher, daran sitzen grade jetzt lauter blauschwarze süße Beeren. Wer kennt die? Kind. Das sind Bickbeeren (Heidelbeere, vaccinium myrtillus). L. Ich kenne jemand, der geht täglich in den Busch und kommt mit blauen Lippen wieder heraus. K. Wir pflücken uns alle Tage Bickbeeren. L. Wie macht ihr das? K. Wir fassen die Beeren mit den Fingern an und reißen sie ab, und dann stecken wir sie in den Mund. L. Gehört dies auch zum Pflücken? K. Nein, nur das Anfassen und das Abreißen. L. Mit welchem Wort bezeichnet ihr diese Thätigkeit? K. Mit dem Worte pflücken. L. Nun beschreibt mir diese Thätigkeit. K. Wenn wir etwas pflücken, so fassen wir's mit den Fingern an und reißen es dann ab.

L. Was pflückt ihr im Busch? K. Bickbeeren. L. Was gibt's im Garten zu pflücken? K. Stachelbeeren, Johannisbeeren. L. Das sind alles Beeren. Was pflückt ihr? K. Wir pflücken Beeren. L. Thut ihr das gern? K. Sie schmecken süß. L. Wenn —? K. Wenn sie reif sind. L. Eher pflückt ein artiges Kind nichts. Ich weiß aber noch sonst was, das ihr gern pflückt, obgleich ihr nichts davon schmeckt. K. Blumen. L. Anderes gibt es, dazu müßt ihr klettern um es zu pflücken. K. Kirschen, Aepfel ꝛc. — Obst. L. Woran wächst das? K. An den Obstbäumen. L. Wiederholt mir, was ihr angegeben habt, daß ihr es gern pflückt. K. Wir pflücken gern Beeren, Blumen, Obst. L. Die Thätigkeit pflücken ist eine Gattung. Was sind Beeren pflücken, Blumen pflücken, Obst pflücken? K. Das sind Arten von der Gattung pflücken. L. Die Merkmale der Gattung kommen auch den Arten zu. Welches ist noch das Merkmal der Gattung pflücken? K. Mit den Fingern anfassen und abreißen. L. Was ist nun Beeren pflücken? K.

Beeren mit den Fingern ꝛc. L. Blumen pflücken? — Obſt pflücken? — Was iſt der Eintheilungsgrund? K. Das, was man pflückt. L. Darin unterſcheiden ſich die Arten des Pflückens. Durch welche Wörter bezeichnet ihr das? K. Durch Beeren, Blumen, Obſt. L. Zu welchem Wort habt ihr dieſe Wörter hinzugefügt? K. Zu dem Wort pflücken. L. Was bezeichnet das Wort pflücken? K. Die Gattung. L. Es iſt der Name einer Gattung von Thätigkeiten. Wie bezeichnen wir eine Art dieſer Gattung von Thätigkeiten? K. Dadurch, daß wir das Wort Beeren hinzufügen. L. Oder —? K. Das Wort Blumen — Obſt. L. **Ein Wort, welches dem Namen einer Gattung von Thätigkeiten hinzugefügt wird und eine Art derſelben bezeichnet, heißt ein Object.** K. Ein Wort, welches ꝛc.

Andere Stoffe: Butterbrod — Suppe ꝛc. eſſen; — der Mutter — dem Mitſchüler helfen; — ſich über einen Apfel — über ein Spielzeug freuen; — laut — leiſe ſprechen; — vor Furcht — mit Luſt fleißig; — eine Mark — fünf Mark werth; — ſehr — wenig hoch; — im Hauſe — in der Schule artig ꝛc.

Der Satz vom Object vervollſtändigt: **Ein Wort, welches dem Namen einer Gattung von Thätigkeiten oder von Eigenſchaften hinzugefügt wird und ꝛc.** Wie vorſtehend beim Attribut wird der Satz gewonnen: **Das Object beſchränkt den Umfang eines Gattungsbegriffs von Thätigkeiten oder Eigenſchaften** (ſpäter eines Verb- oder Adjectivbegriffs).

---

11. Das Subject. (Vorbereitung.)

Lehrer. Nennt mir Dinge, welche ſingen können. Kind. Ich, du, wir, der Canarienvogel, die Nachtigall, meine Mutter ꝛc. — kann ſingen. L. Singen iſt eine Thätigkeit. Wie viele Menſchen können ſingen? K. Alle Menſchen. L. Einige Menſchen können's nicht. Wie mußt du alſo ſagen? K. Die meiſten Menſchen können ſingen. L. Wie urtheilſt du über die Vögel? K. Viele Vögel können ſingen. L. Warum ſagſt du: Viele Vögel? K. Weil nicht alle Vögel ſingen können. L. Faßt das zuſammen, was ihr von den Menſchen und von den Vögeln geſagt habt. K. Die meiſten Menſchen und viele Vögel können ſingen. L. Was habt ihr von den meiſten Menſchen und vielen Vögeln geurtheilt? K. Daß ſie ſingen können.

L. Mögt ihr ſingen hören? K. Ja, das klingt ſchön. L. Hört ihr dieſen Augenblick ſingen? K. Nein, es ſingt gerade niemand. L. Woher wißt ihr denn, daß das Singen ſchön klingt? K. Wir haben's ſchon oft gehört. L. Und da könnt ihr es euch vorſtellen. Sagt das. K. Wir können uns vorſtellen, wie das Singen klingt. L. Ihr könnt euch noch mehr vorſtellen. Womit ſingt man? K. Mit dem Munde. L. Und was ſingt man? K. Lieder. L. Die

beſtehen aus Tönen. Wenn man ſingt, bringt man mit dem Munde Töne hervor. K. Wenn man ſingt ꝛc. L. Woran denkt ihr alſo, wenn ihr vom Singen ſprecht? K. Daß man mit dem Munde Töne hervorbringt. L. Dieſe Thätigkeit heißt gerade ſingen. Ihr könnt euch die Thätigkeit ſingen vorſtellen. K. Wir können uns ꝛc. L. Was ſagtet ihr vorher, daß ihr euch vorſtellen könntet? K. Wie das Singen klingt. L. Was haben wir jetzt gelernt? K. Daß wir uns die Thätigkeit ſingen vorſtellen können. L. Woran denkt ihr nämlich dabei? K. Daran, daß man mit dem Munde Töne hervorbringt. L. Wie nennt man dieſe Thätigkeit? K. Singen. L. Merkt euch: Wenn wir eine Thätigkeit nennen, ſo ſtellen wir uns die Thätigkeit bloß vor. K. Wenn wir ꝛc. L. Ihr ſagtet: Das Singen klingt ſchön. Was habt ihr euch da bloß vorgeſtellt? K. Die Thätigkeit ſingen. — Daß man mit dem Munde Töne hervorbringt. L. Im Anfang habt ihr aber auch geſagt: Die meiſten Menſchen können ſingen. Habt ihr da auch allein euch die Thätigkeit ſingen vorgeſtellt? K. Nein, wir haben von den meiſten Menſchen geurtheilt, daß ſie die Thätigkeit verrichten können. L. Wer kann auch ſingen? K. Viele Vögel. L. Was habt ihr da auch gethan? K. Wir haben geurtheilt, daß viele ꝛc. L. Ihr habt angegeben, wer die Thätigkeit thut. Thut ihr das auch, wenn ihr die Thätigkeit bloß nennt? K. Nein, dann ſtellen wir uns die Thätigkeit bloß vor. L. Und als ihr vom Singen urtheiltet, daß es ſchön klänge —? K. Da haben wir auch nicht geſagt, wer es thut. L. **Wir können nicht bloß eine Thätigkeit nennen und uns vorſtellen, ſondern auch angeben, welches Ding ſie thut.** K. Wir können ꝛc.

L. Jetzt nennt mir einmal wieder bloß die Thätigkeit, wobei man mit dem Munde Töne hervorbringt. K. Singen. L. Was habt ihr damit nicht angegeben? K. Wer das Singen thut. L. Wer kann das denn ſein? K. Das können Menſchen ſein. L. Müſſen es grade Menſchen ſein? K. Es können auch Vögel ſein. L. Seht, es gibt ſehr viele Dinge, die ſingen können, nämlich die meiſten Menſchen und viele Vögel. K. Es gibt ꝛc. L. Nennt die zwei Arten von Dingen, welche ſingen können. K. Die meiſten Menſchen und viele Vögel (Singvögel). L. Was habt ihr mir genannt? K. Die Arten von Dingen, welche ſingen können. L. Nennt mir einzelne Dinge aus dieſen Arten, welche ſingen können. K. Wir ſingen. L. Jetzt? K. Nein, nachher. Wir ſingen nachher. Ich — du — ſie — die Nachtigall, — der Fink, — die Droſſel ꝛc. können ſingen. L. Was für einzelne Dinge habt ihr genannt? K. Wir haben einzelne Dinge genannt, welche ſingen können. L. Was habt ihr vorher genannt? K. Arten von Dingen, welche ꝛc. L. Arten bilden zuſammen eine Gattung. Welche Gattung bilden dieſe Arten? K. Diejenigen Dinge, welche ſingen können. — Alles was ſingen kann. L. **Wenn wir bloß die Thatigkeit (ſingen) nennen, ſo denken wir an alles, was die Thätigkeit (ſingen) thun kann.** K. Wenn wir bloß ꝛc. L. Was können wir aber auch angeben? K. **Wir können auch die Arten**

von Dingen und die einzelnen Dinge angeben, welche die Thätigkeit thun (ſingen) können.

Uebungen an andern Thätigkeiten: ſprechen, ſpielen, ſtricken, nähen, laufen ꝛc.

Schwarz: Der Ofen, dein Rock, die Schultafel ꝛc. **Wir können nicht bloß eine Eigenſchaft nennen und uns vorſtellen, ſondern auch angeben, welches Ding ſie an ſich hat. Wenn wir die Eigenſchaft bloß nennen, ſo denken wir an alle Dinge, welche dieſelbe an ſich haben. Wir können aber auch die Arten von Dingen oder die einzelnen Dinge nennen, welche die Eigenſchaft an ſich haben.**

Uebungen: Rund — das Ei, der Teller, der Apfel, der Murmel, (Kugel aus Thon als Spielzeug) ꝛc.

Vogel: Singvögel, Schwimmvögel ꝛc. Huhn, Tauben, Habicht ꝛc.

Wir können eine Gattung nicht bloß nennen und uns vorſtellen, ſondern auch ſagen, welche Arten oder einzelne Dinge aus derſelben zu ihr gehören.

Uebungen: Werkzeug: Handwerkzeuge, Ackerwerkzeuge ꝛc. — Harke, Hobel, Pfriem, Gabel ꝛc;

Tiſchgeräth: Kumme, Teller, Schüſſel, Meſſer, Gabel, Löffel, Tiſchtuch, Serviette ꝛc.;

Inſect: Schmetterling, Käfer, Raupe, Mücke, Fliege, Grylle, Biene, Maikäfer, Kohlweißling, Drohne ꝛc.

---

12. Der Satz. Subject und Prädicat.

Lehrer. Urtheilt etwas vom Hunde. Kind. Der Hund bellt, — iſt wachſam, — ein Hausthier. L. Behaltet die drei Urtheile. Wie heißt das erſte? K. Der Hund bellt. L. Was habt ihr von dem Hunde geurtheilt? K. Daß er bellt. L. Wann bellt der Hund? K. Wenn ein Fremder kommt. L. Bellt der Hund alſo immer? K. Der Hund bellt nicht immer. L. Iſt er dann auch ein Hund, wenn er nicht bellt? K. Ja, bellen braucht er nicht immer. L. Dann habt ihr wohl nicht recht geurtheilt, als ihr ſagtet: Der Hund bellt? K. Nein, denn er bellt nicht immer. L. Wenn er aber uns was ſagen will —? K. Dann bellt er. L. Kann er uns auf andere Weiſe was ſagen? K. Nein. L. Was dürft ihr alſo doch urtheilen? K. Der Hund bellt. L. Ja, das Urtheil iſt richtig. Wer hat behalten, wie wir früher ſchon ein richtiges Urtheil genannt haben? K. Ein richtiges Urtheil iſt ein Satz. L. Wie heißt alſo der Satz vom Hunde? K. Der Hund bellt. L. Wenn ihr draußen bellen hört, was denkt ihr da gleich? K. Daß da ein Hund iſt. L. Was braucht ihr gar nicht? K. Wir brauchen nicht erſt nachzuſehen. L. Woran nehmt ihr den Hund wahr? K.

Am Bellen. L. Was ist das Bellen? K. Ein Merkmal des Hundes. L. Was gebt ihr also an, wenn ihr sagt: Der Hund bellt? K. Ein Merkmal des Hundes. L. Nennt mir das Merkmal allein. K. Bellt. L. So nennt man's nicht. K. Bellen. L. Was ist das Bellen am Hunde? K. Eine Thätigkeit des Hundes. L. Welche andern Thätigkeiten kann ein Hund thun? K. Knurren, beißen ꝛc. L. Könnt ihr euch die Thätigkeit bellen vorstellen? K. Ja, es ist der Ton, welchen der Hund mit seinem Maule hervorbringt. L. Daran denken wir wenn wir bloß die Thätigkeit nennen. Was können wir aber mehr angeben? K. Wer das Bellen thut. L. Und von dem sprecht ihr dann. Von wem? K. Von dem, der das Bellen thut. — Von dem Hunde. L. Nun noch einmal, was thut der Hund? K. Der Hund bellt. L. Ihr habt eine Thätigkeit genannt und angegeben wer dieselbe thut. K. Wir haben ꝛc. L. Ihr habt geurtheilt, oder einen Satz gesprochen. Wenn wir einen Satz sprechen, so nennen wir eine Thätigkeit und geben an, wer dieselbe thut. K. Wenn wir einen ꝛc. L. Die Thätigkeit nennen wir das Prädicat, und das Ding, von dem wir sagen, daß es die Thätigkeit thut, heißen wir das Subject. K. Die Thätigkeit nennen ꝛc. L. Wie hieß der Satz? — welches ist das Prädicat drin? — Welches das Subject? — Woraus besteht der Satz? K. **Der Satz besteht aus dem Subject und dem Prädicat.** — Darnach ergeben sich denn auch die Sätze: **Das Subject ist die Person oder Sache, von der im Satze ausgesagt wird,** und: **das Prädicat ist dasjenige, was im Satze vom Subject ausgesagt wird.**

L. Wie hieß das zweite Urtheil vom Hunde? K. Der Hund ist wachsam. L. Ob dies Urtheil wohl auch richtig ist? K. Nein, unser Hund ist nicht wachsam. L. Er bellt nicht immer, wenn ein Fremder kommt; nicht wahr? K. Nein. L. Wann soll der Hund erst recht aufpassen? K. Nachts, wenn wir schlafen. L. Dann schläft der Hund doch auch —? K. Ja, aber er muß schnell aufwachen, wenn jemand kommt, und das thut er nicht. L. Was für Hunde gibt es also? K. Solche die nicht wachsam sind. L. Wir dürfen also nicht sagen: Der Hund ist wachsam. Warum nicht? K. Weil es auch Hunde gibt, die ꝛc. L. Wie müssen wir sagen, um richtig zu urtheilen? K. Viele Hunde sind wachsam. L. Oder: Ein guter Hund ist wachsam. Wovon urtheilt ihr da? K. Von einem guten Hunde. L. Was habt ihr von ihm angegeben? K. Daß er wachsam ist. — Ein Merkmal — eine Eigenschaft. L. Wie stellt ihr euch die Eigenschaft vor? K. Er muß nachts leicht aufwachen, wenn er was hört. L. Nennt mir diese Eigenschaft. K. Wachsam. L. Und wenn ihr sie nennt, was könnt ihr dabei? K. Wir stellen sie uns vor. L. Wir haben aber gelernt, daß wir eine Eigenschaft nicht bloß nennen und uns vorstellen können. K. Wir können auch angeben, wer sie an sich hat. L. Das habt ihr schon gethan. K. Ein guter Hund ist wachsam. L. Das ist nun wieder ein Satz vom Hunde. Welche Eigenschaft habt ihr darin genannt? K. Wachsam. L. Die ist das Prädicat. L.

Von welchem Dinge sagtet ihr, daß es die Eigenschaft an sich hat? K. Von dem guten Hunde. L. Der gute Hund ist das Subject. Woraus besteht der Satz wieder? K. Aus dem Subject und dem Prädicat. L. Da müßt ihr euch aber was besonderes merken. Wie heißt das Subject? — Das Prädicat? — Ist das nun schon ein Satz: Ein guter Hund — wachsam? K. Nein, da muß noch ist dazwischen. L. Richtig. Wenn das Prädicat eine Eigenschaft ist, dann gehört noch das Wort ist (oder sind, bin, bist ꝛc.) zum Prädicat. K. Wenn das Prädicat ꝛc. L. Also wie heißt das Prädicat in dem Satze? K. Ist wachsam. L. Und der ganze Satz? K. Ein guter ꝛc.

Das dritte Urtheil: Der Hund ist ein Hausthier — wird ähnlich behandelt. Die Richtigkeit des Urtheils festgestellt, ergibt sich: Wenn wir eine Gattung nennen, und in einem Satze eine Art derselben angeben, so ist die Gattung das Prädicat, die Art das Subject. Wenn das Prädicat der Name einer Gattung ist, so gehört das Wort ist ꝛc. zum Prädicat.

Andere Beispiele: Wir spielen gern, — sind fleißig, — sind artige Kinder. Der Hahn auf seiner Tenne thut herzhaft einen Schrei, (kräht), — ist muthig, — ist ein Hausvogel. Die Reseda duftet, — ist unansehnlich, — ist eine niedrig wachsende Pflanze.

Aus Beispielen wie: Der gute Hund ist wachsam, und: der erzürnte Hund beißt den Knaben, der ihn zerrt ꝛc. — ergibt sich als Zusatz zu dem Satz: Der Satz besteht aus Subject und Prädicat — folgendes: **Attribute und Objecte können Glieder des Satzes sein.**

---

13. Das Substantiv. Der Artikel.

Lehrer. Gebt die Namen von den Dingen an, welche ich zeige. Kind. Ofen — Tisch — Thür — Wand — Fenster — Rouleau — Bild — Schultafel — Buch — Handtafel — Baum — Strauch — Wolke — Haus — Thurm ꝛc. L. Was habt ihr angegeben? K. Die Namen aller der Dinge. L. Könnt ihr noch mehr Namen nennen, auch von solchen Dingen die ich euch grade nicht zeigen kann? K. nennen mehr Dinge. L. Was habt ihr wieder genannt? K. Wir haben Namen genannt. L. Nehmt euer Lesebuch und schlagt das Lesestück Nr. ... auf. Sagt, welche Namen darin vorkommen. K. nennen sie. (Irrthümer werden kurz berichtigt.) L. Was habt ihr wieder genannt? K. Namen. L. Merkt euch: Die Wörter, welche Namen sind, heißen Substantive. K. Die Wörter ꝛc. L. Was für Wörter habt ihr gesagt, — aus dem Lesebuche gesucht? K. Substantive. L. Sagt noch wieder Substantive. — Du eins. — Du eins ꝛc. — Was sind Substantive? K. Substantive sind Namen. L. Ist das Wort: gestern ein Substantiv? — Kennt ihr ein Ding, das

ſo heißt? K. Nein, geſtern iſt kein Subſtantiv. L. Früh? — morgen? — Ball? — rund? — Eichhörnchen? — Baum? — klettert? ꝛc. — Nennt die Subſtantive aus dem Satze: Das Eichhörnchen klettert an dem Baume auf und ab. K. Eichhörnchen — Baum. L. Welche Wörter darin ſind keine Subſtantive? K. Das, klettert, an, dem ꝛc. L. Weshalb nennen wir dieſe Wörter nicht Subſtantive? K. Weil das keine Namen ſind. L. Was thut der Ochſe, wenn er Hunger hat? K. Er bölkt. L. Der Ochſe brüllt. Womit nehmt ihr das wahr? K. Wir hören es. L. Hat das auch einen Namen, was ihr da hört? K. (oder L.) Gebrüll. L. Was für ein Wort iſt Gebrüll auch? K. Gebrüll iſt ein Subſtantiv, denn es iſt ein Name. L. behandelt ebenſo: ſingen — Geſang; gehen — Gang; ſpringen — Sprung; poltern — Gepolter ꝛc. Gebt jetzt eine Eigenſchaft vom Thurme an. K. Der Thurm iſt hoch. L. Womit nehmt ihr dieſe Eigenſchaft wahr? K. Mit den Augen. L. Die Eigenſchaft hat auch einen Namen. Wer kennt den? K. (oder L.) Höhe. L. Höhe iſt der Name dieſer Eigenſchaft. Was für ein Wort iſt das Wort Höhe? K. Das Wort Höhe iſt ein Subſtantiv. L. behandelt ebenſo: tief — Tiefe; ſüß — Süßigkeit; krank — Krankheit ꝛc. — Was haben wir immer angegeben? K. Namen. L. Welche Wörter ſind Namen? K. Subſtantive ſind Namen. L. Seht wieder in das Leſeſtück. Was für Anſtäbe (Anfangsbuchſtaben) haben die Subſtantive immer? K. Große Anfangsbuchſtaben. L. Daran ſeht ihr, daß ihr in Subſtantiven immer große Anſtäbe ſchreiben ſollt. Merket: **Subſtantive ſind Namen. Subſtantive haben große Anſtäbe.** K. Subſtantive ꝛc.

L. Wie heißt dies Ding? K. Ofen. L. Saget mir ein Urtheil über dies Ding. K. Der Ofen iſt von Eiſen. L. Was habt ihr da geſprochen? K. Einen Satz. L. Woraus beſteht ein Satz? K. Aus dem Subject und dem Prädicat. L. Nennt mir das Subject in dem Satze: Der Ofen iſt von Eiſen. K. Der Ofen. L. Was habt ihr da von dieſem Dinge genannt? K. Den Namen. L. Könnt ihr von dem Dinge etwas ſagen, ohne daß ihr den Namen desſelben nennt? K. Nein. L. Jetzt höret aufmerkſam zu. Ich will euch den Namen dieſes Dinges nennen, und nichts mehr als den: Ofen! Was habe ich genannt? K. Den Namen: Ofen. L. Jetzt ſage ich euch etwas von dieſem Dinge: Der Ofen iſt von Eiſen. Was habe ich gethan? K. Du haſt von dem Ofen was geſagt. L. Was habe ich aber auch gethan? K. Du haſt das Ding auch genannt. L. Wer hat einen Unterſchied gehört? — Nennt ihr das Ding nochmal bloß mit ſeinem Namen. K. Ofen. L. Jetzt nennt es und ſagt auch gleich etwas davon. K. Der Ofen iſt von Eiſen. L. Was habt ihr gethan? K. Wir haben den Ofen genannt und was von ihm geſagt. L. Wenn ihr ihn bloß nennt, ſo ſprecht ihr anders, als wenn ihr auch was von ihm ſagt. Wer hat's gehört? K. Wenn wir den Ofen bloß nennen, ſagen wir: Ofen. Wenn wir auch von ihm was ſagen, ſo heißt

es: Der Ofen. L. Welches kleine Wort ſetzt ihr dann davor? K. Das Wort der. L. Saget: Wenn wir den Ofen nennen und von ihm was ſagen, ſo ſetzen wir das Wort der davor.

L. Wie heißt dies Ding? K. Das Ding iſt die Schultafel. L. Was habt ihr angegeben? K. Den Namen des Dinges. L. Was für ein Wort iſt Schultafel? K. Ein Subſtantiv. L. Ihr habt dies Ding in einem Satze genannt. Wie hieß der Satz? K. Das Ding iſt ꝛc. L. Welches Wort iſt das Subject? — das Prädicat? — Worin habt ihr die Schultafel genannt? K. In einem Satze. L. Welches kleine Wort habt ihr vor den Namen geſetzt? K. Das Wort die. L. Wenn wir die Schultafel in einem Satze nennen, ſetzen wir das Wort die davor. K. Wenn wir die ꝛc.

L. Nennt jetzt dies Ding und ſagt gleich was davon. K. Durch das Fenſter ſcheint die Sonne. L. Wie heißt der bloße Name des Dinges? K. Fenſter. L. Welches Wörtchen habt ihr aber im Satze davorgeſetzt? K. Das Wörtchen das. L. Wann thut ihr das? K. Wenn wir das Fenſter im Satze nennen, ſetzen wir das Wörtchen das davor.

Ein, eine, ein wird ähnlich behandelt.

L. Welches Wörtchen habt ihr vorher vor den Namen — das Subſtantiv Ofen geſetzt? — vor Schultafel? — vor Fenſter? Merkt euch: **Die Wörtchen: der, die, das, ein, eine, ein heißen Artikel. Der Artikel iſt ein Anhängſel zum Subſtantiv.** K. Die Wörtchen: der ꝛc.

Weitere Uebungen nöthig (Plural: die); Stoffe dafür zu bezeichnen iſt überflüſſig.

Uebung: Declination des Subſtantivs, in Sätzen und Paradigmen. Subject, Object und Attribut ſind dem Begriffe nach ja bekannt.

---

14. Das Verb. Zeit- und Genusverhältniſſe desſelben.

Lehrer. Gebt Thätigkeiten des Pferdes an. Kind. Das Pferd läuft, wiehert, zieht den Wagen, trägt den Reiter ꝛc. L. Hört ihr grade jetzt ein Pferd wiehern? K. Nein, jetzt wiehert hier kein Pferd. L. Es iſt auch keines hier. Was iſt das Wiehern? K. Eine Thätigkeit des Pferdes. L. Könnt ihr ſie euch vorſtellen? K. Es iſt der Ton, den das Pferd mit ſeinem Maule hervorbringt. L. Wenn das Pferd über die Straße läuft, ſo hört ihr das auch —? K. Dann klappert es mit den Füßen — Hufen. L. Was habt ihr aber vom Wiehern geſagt? K. Das iſt der Ton, den das Pferd mit dem Maule hervorbringt. L. Das iſt der Begriff der Thätigkeit wiehern. K.

Das iſt der ꝛc. L. Sagt, was iſt der Begriff der Thätigkeit wiehern? K. Der Ton, den das Pferd ꝛc.

L. Ihr habt auch geſagt: Das Pferd läuft. Welche Thätigkeit des Pferdes habt ihr da genannt? K. Laufen. L. Was iſt der Begriff der Thätigkeit laufen? — Nun, ihr könnt ja auch laufen. Bleibt ihr da auf der Stelle, wo ihr ſeid? K. Nein, wir kommen vorwärts. L. Wie kommt ihr vorwärts? K. Schnell. L. Was thut ihr, wenn das ganz langſam geſchieht? K. Dann gehen wir. L. Wie iſt's alſo beim Laufen? K. Dann kommen wir ſchnell vorwärts. L. Und das Pferd? K. Das Pferd kommt auch ſchnell vorwärts, wenn es läuft. L. Wie macht es das? K. Es ſetzt die Füße vorwärts. L. Alle vier zugleich? K. Nein, immer einen vor den andern. L. Das thut es ſchnell. K. Das Pferd ſetzt beim Laufen ſchnell immer einen Fuß vor den andern und kommt ſo ſchnell vorwärts. L. Was iſt nun der Begriff der Thätigkeit laufen? K. Wenn das Pferd läuft, ſetzt es ſchnell immer einen Fuß vor den andern. L. Welches Wort drückt dieſen Begriff der Thätigkeit aus? K. Das Wort laufen. L Deshalb nennen wir dies Wort ein Verb. Weshalb heißt das Wort laufen ein Verb? K. Es drückt den Begriff der Thätigkeit aus. L. Woran denken wir denn, wenn wir das Wort laufen ſagen? K. Daran daß wir ſchnell immer einen Fuß vor den andern ſetzen und dadurch ſchnell vorwärts kommen.

L. Was habt ihr vorher vom Pferde ausgeſagt? K. Daß es wiehert. L. Was iſt wiehern? K. Eine Thätigkeit des Pferdes. L. Welches iſt der Begriff dieſer Thätigkeit? K. Der Ton, welchen ꝛc. L. Welches Wort drückt dieſen Begriff aus? K. Das Wort: wiehern. L. Was für ein Wort iſt wiehern? K. Wiehern iſt ein Verb. L. Weil —? K. Weil es den Begriff einer Thätigkeit ausdrückt. L. **Verbe drücken Begriffe von Thätigkeiten aus.** K. Verbe drücken u. ſ. w.

L. (benutzt für Geſpräche folgender Art Stoffe, wie ſie der Augenblick darbeut. Ich ſetze z. B. voraus, daß die Sonne ſcheint, aber zeitweiſe von Wolken verhüllt wird). Nennt eine Thätigkeit der Sonne. K. Die Sonne ſcheint. L. Das Subject des Satzes? — Das Prädicat? — Was für ein Wort iſt Sonne? — Die Sonne? — ſcheint? — ſcheinen? — Welche Thätigkeit haſt du von der Sonne ausgeſagt? K. Scheinen. L. Sage, daß die Sonne das jetzt thut. K. Die Sonne ſcheint jetzt. L. Iſt dies Wort dazu nothwendig? K. Nein, jetzt brauchen wir nicht mit zu ſagen, allein: Die Sonne ſcheint. L. Das bedeutet ſchon, daß die Sonne in dieſem Augenblick ſcheint. Aber ſeht einmal, jetzt thut ſie es ſchon nicht mehr. K. Es iſt eine Wolke vor der Sonne. L. Was dürft ihr jetzt nicht ſagen? K. Daß die Sonne ſcheint. L. Aber vorher —? K. Vorher ſchien ſie. L. Wer? K. Die Sonne ſchien. L. Zu welcher Zeit thut ſie es nicht? K. Jetzt.

L. Was jetzt geſchieht, das geſchieht in der Gegenwart, das iſt gegenwärtig. Was vorher geſchah, das iſt in der Vergangenheit geſchehen, das iſt vergangen. K. Was jetzt geſchieht, ꝛc. L. Sagt mir, wie ihr von dem Scheinen der Sonne ſprechen müßt. K. Die Sonne ſchien (, als ſie noch nicht hinter der Wolke ſaß). L. Was ſagt ihr damit? K. Daß die Sonne jetzt — in der Gegenwart — nicht mehr ſcheint. L. Sondern —? K. — ſondern daß — L. Höret: ſondern daß das Scheinen vergangen iſt. Seht — iſt es jetzt auch noch vergangen? K. Nein, die Sonne ſcheint wieder. L. Wie iſt es wieder? K. Das Scheinen iſt wieder gegenwärtig. Es geſchieht in der Gegenwart. L. Und wenn dann wieder eine Wolke vor die Sonne tritt? K. Dann iſt das Scheinen wieder vergangen. L. Da iſt ſchon eine Wolke wieder. Wie ſagt ihr jetzt vom Scheinen? K. Die Sonne ſchien. L. Das Scheinen iſt vergangen. Jetzt ſcheint die Sonne nicht. Und ſie thut's nun gewiß nicht wieder. K. Ja, nachher, wenn die Wolke vorbeigezogen iſt. L. Iſt das jetzt ſchon? K. Nein. L. Vergangen iſt es auch noch nicht. Das wird ſein. Das liegt in der Zukunft, das iſt zukünftig. Das ſagen wir ſo: Die Sonne wird ſcheinen. Wann wird die Sonne ſcheinen? K. In der Zukunft, — zukünftig. L. Wie ſprachet ihr, als die Sonne das in der Gegenwart that? K. Die Sonne ſcheint. L. In dieſem Augenblick iſt das Scheinen vergangen. Wie ſagt ihr das? K. Die Sonne ſchien. L. Wie ſagt ihr, daß ſie es in der Zukunft wieder thun wird? K. Die Sonne wird ſcheinen. L. Dies können wir bei allen Thätigkeiten unterſcheiden. **Jede Thätigkeit geſchieht zu irgend einer Zeit.** Wenn ſie jetzt geſchieht, iſt ſie gegenwärtig. Wenn ſie ſchon vorher geſchehen iſt, ſo iſt ſie jetzt vergangen. Wird ſie erſt ſpäter geſchehen, ſo iſt ſie noch zukünftig. K. Jede Thätigkeit ꝛc. L. Was ſagt ihr jetzt wieder von der Sonne? K. Die Sonne ſcheint. L. Das iſt —? K. Das iſt gegenwärtig. L. Wie war es vorher? K. Da ſchien die Sonne nicht. Das iſt jetzt vergangen. L. Es ſind aber noch Wolken am Himmel. Was wird vielleicht ſpäter geſchehen? K. Die Sonne wird ſpäter wieder nicht ſcheinen; das iſt noch zukünftig.

Mehr Beiſpiele bieten die Ereigniſſe des Schullebens, zufällige Ereigniſſe auf der Straße neben der Schule ꝛc.

Uebung: Conjugation des Verbs im Activ, zunächſt allein Präſens, Imperfect und Futurum präſens Indicativ; dann auch Perfect, Plusquamperfect und Futurum exactum.

L. Weshalb weinſt du? K. Johann hat mich geſtoßen. L. Wie kam das? K. Ich hab's nicht mit Willen gethan. L. Das glaub ich wohl. Das wäre auch recht häßlich. Aber das mußt du ſo ſagen: Ich hab's nicht abſichtlich gethan. K. Ich ꝛc. L. Nun ſieh, Fritz

weint doch. Es thut ihm weh. Wie kam es, daß du ihn ſtießeſt? K. Er ſtand da, und ich lief da grade hin und ſah ihn nicht; da ſtieß ich ihn. L. Du biſt alſo nicht vorſichtig geweſen. Wenn du vorſichtig geweſen wäreſt, was hätteſt du dann nicht gethan? K. Dann hätte ich Fritz nicht geſtoßen. L. Nun, ſei nur ſtill, Fritz. Johann will ein andermal beſſer zuſehen, und weh thut es auch gewiß nicht mehr ſo ſchlimm. Dafür ſollſt du jetzt einmal was neues lernen. Gebt acht. Was hat der Johann gethan? K. Johann hat Fritz geſtoßen. L. Das iſt ein Satz, was ihr da geſagt habt, denn wahr iſt das ja. Von wem ſagt ihr was? K. Von Johann. L. Was iſt Johann im Satze? K. Das Subject. L. Was urtheilt ihr aber von Johann? K. Daß er Fritz geſtoßen hat. L. Das iſt —? K. Das iſt das Prädicat. L. Was iſt das aber, was ihr von Johann ſagt? K. Das iſt, was er gethan hat, — eine Thätigkeit. L. Wer hat die gethan? K. Johann hat geſtoßen. L. Was hat nun wohl der Fritz dabei gethan? K. Der hat geweint. L. Auch ſchon als der Johann gegen ihn lief? K. Nein, nachher, als es weh that. L. Recht, vorher, als Johann ihn ſtieß, hat er nichts dazu gethan. Wer hat allein was gethan? K. Johann, der hat ihn geſtoßen. L. Kann jemand mir dasſelbe ſagen, aber von Fritz ſprechen? K. Fritz hat Johann geſtoßen. L. Iſt das denn wahr? K. Nein, Johann hat Fritz geſtoßen. L. Sieh, was du ſo eben ſagteſt, iſt nicht dasſelbe, ſondern das Gegentheil davon. Ich will es euch ſagen, wie man dasſelbe ſagen kann, aber nicht von Johann, der's gethan hat, ſondern von Fritz, der's doch nicht gethan hat: Fritz iſt von Johann geſtoßen worden. K. Fritz iſt von ꝛc. L. Wie ſprachet ihr dasſelbe von Johann? K. Johann hat ꝛc. L. Wie von Fritz? K. Fritz iſt ꝛc. L. Ihr habt die Thätigkeit ſtoßen zuerſt ſo ausgeſagt, wie Johann ſie gethan hat. K. Wir haben ꝛc. L. Wie war das? K. Johann hat ꝛc. L. Darnach habt ihr dieſelbe Thätigkeit von Fritz ausgeſagt, der nichts dabei gethan hat. K. Wir haben ꝛc. L. Wie war das? K. Fritz iſt ꝛc. L. Auf wie vielerlei Weiſe habt ihr die Thätigkeit ſtoßen ausgeſagt? K. Auf zweierlei Weiſe: Von Johann, der ſie gethan hat, und von Fritz, der nichts dabei gethan hat. L. Da haſt du nun was neues gelernt, Fritz. Nun ſchmerzt es dich nicht mehr, daß Johann dich geſtoßen hat. Nicht wahr? Und Johann will aufpaſſen, daß Fritz nicht wieder von ihm geſtoßen wird.

L. Solche Thätigkeiten, die man auf zweierlei Weiſe ausſagen kann, gibt es viele. Was thut der Schlachter mit dem Ochſen? K. Der Schlachter ſchlachtet den Ochſen. L. Subject — Prädicat — Umkehrung: der Ochſe wird ꝛc. — Was thut der Hund, wenn man ihn zerrt? Der Hund beißt. — Subject — Prädicat. — Wer wird gebiſſen? — Der ihn gezerrt hat. — Was hat der gethan? — Er hat den Hund gezerrt. — Der Hund iſt von ihm gezerrt worden ꝛc.

Digitized by Google

15. Das Adjectiv.

Lehrer. Wie ist das Wetter? Kind. Das Wetter ist schlecht. L. Ist's immer so? K. Es kann auch schön sein. — Gestern war das Wetter schön. L. Heute ist es schlecht. Das ist gegenwärtig. Wie sagt ihr deshalb? K. Das Wetter ist schlecht. L. Gestern —? K. Gestern war ꝛc. L. Wie ist das jetzt? K. Das ist jetzt vergangen. L. Deshalb sagt ihr? K. Das Wetter war schön. L. Bleibt es nun immer schlecht, wie es jetzt ist? K. Es wird auch wieder besser. L. Wann? K. Das wissen wir nicht, vielleicht morgen. L. Was wissen wir aber? K. Daß es wieder besser wird. L. Saget: Das Wetter wird einmal wieder schön sein. K. Das Wetter ꝛc. L. Ist es das jetzt schon? K. Nein, das ist noch zukünftig. L. Recht. Aber davon wollen wir heute nicht reden. Wiederholet, was ihr vom Wetter geurtheilt habt. K. Das Wetter ist schlecht. Das Wetter war gestern schön. L. Was sagt ihr vom Wetter, wenn ein Wind weht? K. Das Wetter ist windig. L. Wie, wenn ein sehr heftiger Wind weht, ein Sturm, daß ihr euch die Mütze auf dem Kopfe festhalten müßt? K. Das Wetter ist stürmisch. L. Wie, wenn Regen vom Himmel fällt? K. Das Wetter ist naß. ꝛc. L. Was habt ihr vom heutigen Wetter geurtheilt? K. Daß es schlecht ist. L. Was habt ihr da vom Wetter angegeben? K. Eine Eigenschaft vom Wetter. L. Welche andere Eigenschaften habt ihr noch vom Wetter ausgesagt? K. Schön, windig, stürmisch ꝛc. L. Könnt ihr euch die Eigenschaft: schön vorstellen, wenn ihr sagt: Gestern war das Wetter schön? K. Ja, dann scheint die Sonne. Dann ist es warm, trocken. L. Darf es dann auch wehen? K. Ja, aber nicht stark. L. Sehet, das gehört all dazu, wenn das Wetter schön sein soll. Das ist der Begriff der Eigenschaft schön vom Wetter. Gebt mir noch einmal wieder an, was zum Begriff der Eigenschaft des Wetters: schön gehört. K. Dann scheint ꝛc. — — und wenn es weht, so weht es nicht zu heftig. L. Was habt ihr angegeben? K. Den Begriff der Eigenschaft schön. L. Das heißt, wenn wir vom Wetter reden. Welche Eigenschaft hat das Wetter heute? K. Es ist schlecht. L. Warum nennt ihr es heute schlecht? K. Weil es regnet und stürmt und kalt ist. L. Was habt ihr da angegeben? K. Den Begriff der Eigenschaft schlecht. L. Welches Wort drückt diesen Begriff aus? K. Das Wort schlecht. L. Welches Wort drückt das aus, wenn die Sonne scheint ꝛc.? K. Das Wort schön. L. Wörter, welche den Begriff einer Eigenschaft ausdrücken, nennt man Adjective. K. Wörter, welche ꝛc. L. Welche Adjective habt ihr so eben immer gebraucht? K. Schön, schlecht. L. Warum heißen sie Adjective? K. Weil sie ꝛc. L. Was drücken Adjective aus? K. **Adjective drücken Begriffe von Eigenschaften aus.**

Andere Stoffe: Tafel — viereckig; Fenster — durchsichtig Wurzel (Möhre) — gelb; Apfel — rund ꝛc.

16. Wörter mit mehreren Bedeutungen.

Lehrer. Schreibt an die Schultafel:

Wer wettet, will gewinnen.

Man muß nicht wagen, wenn man nicht erwarten darf zu gewinnen.

Freunde gewinnt man durch Liebenswürdigkeit.

Der Kaufmann will an seinen Waren gewinnen.

Welches Wort kommt in den vier Sätzen vor? Kind. Das Wort gewinnen. L. Das Wort bedeutet jedesmal was anderes. Das sollt ihr jetzt lernen. Ich sah euch vorher laufen, so schnell ihr laufen konntet. K. Wir liefen in die Wette (Vergangenheitsform!) L. Was heißt das? K. Wir wollten mal sehen, wer zuerst beim Klettergerüst ankäme. L. Wußtet ihr das denn nicht vorher schon? K. Nein, wir wollten's probieren. L. Was hat aber doch wohl jeder von euch gedacht? K. Daß ich zuerst hinkäme. L. Jeder von euch hat gedacht zuerst hinzukommen. K. Jeder von uns hat ꝛc. L. Und wie hat da jeder gelaufen? K. So schnell er konnte. L. Wer wollte jeder sein? K. Jeder wollte der erste sein. L. Wie sagtet ihr dafür vorher schon? K. Wir haben in die Wette gelaufen. L. Wer ist nun der erste gewesen? K. Anton. L. Was sagt ihr von dem? K. Anton hat gewonnen. L. Anton war der Sieger. Eine Wette gewinnen heißt also die Mitwettenden besiegen. K. Eine Wette gewinnen ꝛc. L. Du, Heinrich, fingst ja auch mit an zu laufen. Weshalb gabst du es auf? K. Ich fiel. L. Wie kam das? Ich konnte das aus der Ferne nicht deutlich sehen. K. Einer von den großen Jungen (aus einer oberen Classe etwa) fiel vor mir hin, und ich wollte nicht drum herum laufen: da sprang ich über ihn hin und fiel auch. L. Kannst du denn nicht über den hinspringen, wenn der da ruhig liegt? K. Ja, aber er stand gleich wieder auf und da stieß er mich und da fiel ich. L. Das hab ich mir gedacht. Sieh, du hättest es nicht wagen sollen, weil du nicht wußtest, ob er ruhig liegen blieb. Was konntest du deshalb nicht erwarten? K. Daß ich über ihn hinkam. L. Was hättest du nicht wagen sollen? K. Den Sprung. L. Warum nicht? K. Weil ich nicht erwarten konnte, daß der Sprung glückte. L. Nun hast du dir weh gethan; ich sah, daß du weintest. Wer was wagt, erwartet zu gewinnen, d. h. daß ihm das Wagniß glückt. K. Wer was wagt ꝛc. L. Wann muß man nicht wagen? K. Wenn man nicht erwarten darf zu gewinnen. L. Deshalb hast du nun auch nicht die Wette gewonnen. Aber du, Fritz, auch nicht. Brauchst nicht roth zu werden. Ich weiß wohl, wie das gekommen ist. Ihr andern auch? K. Fritz hat Heinrich aufgeholfen, als er fiel. L. Das war hübsch von dem Fritz. Nun hat er wohl nicht die Wette mehr gewinnen können, aber was anderes hat er gewonnen. Seht, wenn ihr andern so gern helft, wie Fritz gethan hat, dann mögen die andern euch

gern leiden. Und den Fritz mögt ihr alle ja so gern leiden. Warum? K. Weil er — — L. Weil er liebenswürdig ist. Wenn er einen Apfel hat, gibt er gern ab. Wenn er mit den andern spielt, macht er nie Streit. Wenn sein Nachbar was fallen läßt, langt er es ihm schnell wieder auf. Das ist liebenswürdig. Wer liebenswürdig ist, **gewinnt sich Freunde, d. h. macht sich andere Leute zu Freunden.** K. Freunde gewinnt man durch Liebenswürdigkeit. L. Du, Heinrich, bist nun doch Fritzens Freund? — Und ihr alle seid es? — Wie sollt ihr alle untereinander sein? K. Freunde. L. Das ist so schön. Seid immer liebenswürdig, dann gewinnt ihr Freunde. Wie heißt noch der letzte Satz vom Kaufmann? K. Er will an seinen Waren gewinnen. L. Nennt mir Waren. K. Kaffee, Zucker, Zeug ꝛc. L. Woher bekommt der Kaufmann die Ware? K. Er kauft sie. L. Und dann? K. Dann verkauft er sie wieder. L. Seht, das ist für uns bequem. Wo kommt der Kaffee her? K. Aus Amerika ꝛc. L. Da kann ihn deine Mutter nicht herholen. Das läßt der Kaufmann thun durch den Schiffer. Nun braucht das deine Mutter nicht zu thun. Wie ist das für uns? K. Das ist bequem für uns. L. Dafür läßt der Kaufmann sich für seine Waren von uns etwas mehr bezahlen als er selbst dafür ausgibt. Was behält er also immer dabei über? K. Er behält Geld dabei über. L. Er bekommt mehr Geld für seine Ware, als er dafür ausgegeben hat. Das bedeutet (auf den angeschriebenen Satz zeigend) —? K. **Der Kaufmann will an seinen Waren gewinnen.**

Andere Stoffe: Sand, Grund, hart, zart, fassen, einnehmen, Haus, faul, singen ꝛc.

---

17. Gegentheilige (entgegengesetzte) sinnliche Begriffe.

Lehrer. Ihr habt schon gelernt, was entgegengesetzte Eigenschaften sind. Was ist das Gegentheil von durchsichtig? Kind. Undurchsichtig. L. Von rund? K. Eckig. L. Von schmutzig? K. Rein. L. Warum ist rein das Gegentheil von schmutzig? K. Weil das was schmutzig ist, nicht rein ist, und weil das was rein ist, nicht schmutzig ist. L. Wie ist das Wasser in diesem Glase? K. Rein. L. Das ist richtig; es ist Trinkwasser und das muß rein sein. Aber welche Farbe hat es? K. Es ist weiß. L. Wie die Kreide? K. Nein. L. Es ist auch nicht weiß, es hat gar keine Farbe. K. Es ist farblos. L. Wie könnt ihr es also nicht nennen? K. Farbig. L. Wie kann darum das Wasser wohl sonst noch sein? K. Kalt oder warm. L. Kalt oder warm kann das Wasser wohl noch sein, wenn es farblos ist; aber wie kann es durchaus nicht sein, wenn es farblos ist?. K. Dann kann es nicht farbig sein. L. Wenn wir eine Sache also nicht farbig

nennen können, wie müſſen wir ſie dann nennen? K. Farblos. L. Und wenn wir eine Sache nicht farblos nennen können, —? K. Dann müſſen wir ſie farbig nennen. L. Darum ſind farbig und farblos entgegengeſetzte Begriffe; darum drückt der eine das Gegentheil vom andern aus. **Entgegengeſetzt ſind ſolche Begriffe, von denen wir den einen anwenden müſſen, wenn wir den andern nicht anwenden können.** K. Entgegengeſetzt ꝛc. L. Nennt mir jetzt das Gegentheil von gehen. K. Laufen — ſitzen — ſtehen ꝛc. L. Da habt ihr vieles genannt. Eines kann wohl nur das Gegentheil von gehen ſein, vielleicht aber iſt's von dem was ihr genannt habt keines. Gebt acht. Das Gegentheil von gehen muß derjenige Begriff ſein, den ich anwenden muß, wenn ich von einem nicht ſagen kann, daß er geht. Muß nun ein Menſch, der nicht geht, grade laufen? K. Nein, er kann auch ſtehen, ſitzen, fahren ꝛc. L. Welche beiden Begriffe ſind alſo nicht entgegengeſetzt? K. Gehen und laufen. L. Welche zwei andern auch nicht? K. Gehen und ſtehen. L. Weshalb nicht? K. Wer nicht geht, braucht darum noch nicht zu ſtehen; er kann auch ſitzen, reiten ꝛc. L. Was denn nun das Gegentheil von gehen ſein mag. Was thut der, welcher geht? K. Er bewegt ſich auf den Füßen fort. L. Was thut nun der nicht, der ſich nicht auf den Füßen fortbewegt? K. Der geht nicht. L. Seht ihr, das iſt das Gegentheil von gehen. Das könntet ihr Nichtgehen nennen. K. Nichtgehen iſt das Gegentheil von gehen. L. Ihr habt nun aber zwei Merkmale von gehen angegeben. Das eine war: fortbewegen. Nennt mir Thätigkeiten, die ſo viel bedeuten als nicht fortbewegen. K. Stehen, ſitzen, liegen. L. Wenn ihr an dies eine Merkmal denkt, was iſt dann gehen von dieſen Thätigkeiten? K. Das Gegentheil. L. Warum? K. Wer geht, bewegt ſich fort; wer aber ſteht ꝛc., bewegt ſich nicht fort. L. Wie hieß das andere Merkmal von gehen? K. Auf den Füßen. L. Wie kann man ſich auf fremden Füßen fortbewegen? K. Beim Reiten, — auf den Füßen des Pferdes, Eſels ꝛc. L. Wie muß darnach das zweite Merkmal von gehen heißen? K. Auf den eigenen Füßen. L. Nennt mir jetzt Thätigkeiten, die bedeuten, daß man ſich nicht auf den eigenen Füßen fortbewegt? K. Fahren, reiten, ſich tragen laſſen. L. Was ſind die zu gehen? K. Fahren ꝛc. iſt das Gegentheil von gehen, weil es nicht auf den eigenen Füßen geſchieht. L. Richtig, dabei fehlt ihr auf das zweite Merkmal von gehen. Jetzt nennt mir noch Thätigkeiten, welche wie gehen ein Fortbewegen auf eigenen Füßen bedeuten. K. Laufen, ſchreiten, hüpfen ꝛc. L. Bei dieſem Geſpräch haben wir eine Begriffseintheilung gewonnen. Welches waren die Gattungsbegriffe? K. Fortbewegen und nicht fortbewegen. L. Welche Thätigkeiten bedeuten, daß man ſich nicht fortbewegt (ein Nicht-Fortbewegen)? K. Sitzen, ſtehen ꝛc. L. Worauf kommt es beim Fortbewegen an? K. Ob es auf eignen Füßen geſchieht oder nicht. L. Und davon fanden wir wieder Arten. Welche? K. Gehen, laufen, reiten ꝛc. L. Ordnet die Begriffe:

Digitized by Google

Fortbewegen		Nicht fortbewegen
auf eigenen Füßen,	nicht auf eigenen Füßen	sitzen, stehen, liegen.
gehen, laufen ꝛc.	reiten, fahren.	

L. Jetzt gebt wieder an, in welchem Sinne sitzen ꝛc. — reiten ꝛc. — entgegengesetzte Begriffe zu gehen sind. K. Wenn man allein ans Fortbewegen denkt, so sind, gehen ꝛc. und sitzen ꝛc. entgegengesetzte Begriffe. Wenn man daran denkt, ob das Fortbewegen auf den eigenen Füßen geschieht oder nicht, so sind gehen ꝛc. und reiten ꝛc. entgegengesetzte Begriffe. L. Gehen und sitzen, gehen und reiten sind also nicht schon ohne weiters entgegengesetzte Begriffe. Welche sind das in dieser Tabelle? K. Fortbewegen und nicht fortbewegen. L. Weshalb? K. Was sich fortbewegt, davon können wir nicht sagen, daß es sich nicht fortbewegt. (Und umgekehrt.) (So auch fortbewegen auf eigenen — oder nicht auf eigenen Füßen.)

Andere Stoffe: Tag — Nacht (Dämmerung); Trockenheit — Näſſe; Froſt — Hitze (?); ähnlich — unähnlich; (überhaupt alle Negationen); ſpröde — zähe; wachen — ſchlafen; bleiben — fortgehen ꝛc.

---

18. Erklärung abſtracter Begriffe.

Lehrer. Mit den Wölfen muß man heulen. Das iſt ein Sprichwort, womit ſich Menſchen oft entſchuldigen, wenn ſie in der Geſellſchaft ſchlechter Leute deren Schlechtigkeiten mitthun. Wiederholt das Sprichwort. Kind. Mit den ꝛc. L. Womit treffen wir bei uns zu Lande nie mehr zuſammen? K. Mit Wölfen. L. Und wenn es geſchähe, würden wir nicht mit ihnen heulen, ſondern —? K. Wir würden weglaufen. L. Gewiß, ſo ſchnell wir könnten, oder den Wolf todtſchlagen, wenn wir könnten. Das Sprichwort meint auch nicht die Wölfe, ſondern wen? K. Schlechte Menſchen. L. Mit ſolchen treffen wir wohl mal zuſammen. Was müſſe man dann — meint das Sprichwort? K. Mit ihnen heulen. L. Sie heulen doch aber nicht, und wenn ſie das bloß thäten, ſo klänge das bloß ſchlecht. Was iſt damit gemeint? K. Sie thun was ſchlechtes. L. Und was ſagt davon das Sprichwort? K. Wenn man in Geſellſchaft ſchlechter Menſchen iſt, muß man deren Schlechtigkeit mitthun. L. Wenn man alſo mit ſchlimmen Kindern über Feld geht, und die gehen auf fremder Leute Aecker um Wurzeln (Möhren) auszuziehen, —? K. So ſoll man das mitthun. — Nein, man ſoll es nicht thun. — L. Seht ihr. Vor den Wölfen flieht man. K. Die Geſellſchaft ſchlechter Menſchen ſoll man fliehen. L. Und nicht —? K. Nicht ihre Schlech-

Digitized by Google

tigkeiten mitthun. L. Hat das Sprichwort Recht? K. Nein. L. Wer ſich aber mit demſelben entſchuldigt, wofür hält der das Sprichwort doch? K. Dee hält es für wahr. L. Ja, das iſt ſeine Meinung. Wofür ſollt ihr dieſe Meinung alſo nicht halten? K. Für richtig. L. Welche Meinung nicht? K. Man ſoll die Meinung, daß man mit den Wölfen heulen müſſe, nicht für richtig halten. L. Warum ſoll man das nicht? — Ihr könnt nicht antworten. Was will ich wiſſen? K. Den Grund weshalb ꝛc. L. Wenn wir nun durch Nachdenken den Grund finden, weshalb man dieſe Meinung *nicht* für richtig halten ſoll, wofür kann es dann keinen Grund geben? K. Dafür, daß man ſie für richtig hält. L. Nun gebt acht. Wie mag man dazu gekommen ſein, daß man meinte, in Geſellſchaft von Dieben mit ihnen ſtehlen zu müſſen? Denkt an den Hundeſattler und den armen Leinenweber. (Fr. Jacobs, Feierabende zu Mainau.) K. Die Diebe drohen vielleicht. L. Womit? K. Mit Schlägen. L. Die ſchmerzen. Oder was verſprechen ſie? K. Daß man was abhaben ſoll. L. Daß man mit ihnen theilen ſoll. K. Daß man ꝛc. L. Was theilen? K. Ihren Raub. L. Durch Drohungen oder Verſprechungen oder durch beides verſuchen ſie einen dahin zu bringen, daß man das Schlechte mitthut, was ſie thun. Und was ſagt der dann, der's mitthut? K. Mit den Wölfen ꝛc. L. Sind denn nun die Drohungen oder Verſprechungen kein genügender Grund dafür, das wahr zu halten? K. Nein, man ſoll einmal nicht ſtehlen. L. Das iſt richtig. Aber wenn man deshalb geſchlagen werden ſoll? K. Das iſt einerlei. L. Aber das ſchmerzt doch? K. Darnach muß man nicht fragen. L. Wenn man dafür aber gelohnt werden ſoll, das iſt doch ein genügender Grund? K. Das ſoll man erſt recht nicht annehmen. L. Nein, Kinder, es gibt keinen genügenden Grund, weshalb man mit den Wölfen heulen ſoll, d. h. — ? K. Weshalb man mit ſchlechten Leuten ihre Schlechtigkeiten mitthun ſoll. L. Wer das dennoch meint, der urtheilt falſch, denn er hat keinen genügenden Grund, ſeine Meinung für richtig zu halten. K. Wer das dennoch ꝛc. L. Er *urtheilt vorher*, ehe er geprüft hat, ob ſein Urtheil begründet iſt. K. Er urtheilt ꝛc. L. **Eine Meinung, welche man ohne genügenden Grund für richtig hält, heißt ein Vorurtheil.** K. Eine Meinung ꝛc. L. Das Sprichwort: Mit den Wölfen ꝛc. iſt ein Vorurtheil. Warum nennen wir es ein *Vorurtheil*? — Aber es iſt es allerdings nur dann, wenn man ſich zu leicht damit entſchuldigt. Petri Verläugnung ꝛc. (Ein anderes Beiſpiel für Vorurtheil: Was kann aus Nazareth Gutes kommen. Oder Petri Weigerung: O nein Herr, denn ich habe noch nie etwas Unreines gegeſſen. Oder: Friedrichs des Großen Abweiſung Loudons mit den Worten: Des Menſchen Geſicht gefällt mir nicht. u. ſ. w.)

Weitere Stoffe: Irrthum, Grundſatz, rechtſchaffen, heilig, hoffen, glauben, lieben, Schuldigkeit, arg, ehren ꝛc.

19. Gegentheilige abſtracte Begriffe.

Lehrer. Was wünſcht ihr? — Nun? Ihr thatet doch grade als wenn ihr was auf dem Herzen hättet? — Kind. Sollen wir heute man ausgehen? L. Was muß Margarethe ſtatt man ſagen? K. Nur. — Sollen wir heute nur ausgehen? L. Das weiß ich nicht. Wenn eure Eltern es euch befohlen haben, dann müßt ihr es gewiß thun. — Nun — haben die nicht befohlen? K. Nein. L. Wer denn? K. Niemand. L. Nun dann beruhigt euch. Dann habt ihr ja auch nicht nöthig auszugehen. K. Ja, aber wir wollten ſo gerne. Es iſt heute ſo ſchönes Wetter. L. Ah ſo, ihr wolltet gerne. Was hat aber Margarethe gefragt? K. Ob wir ausgehen ſollten. L. Und was man ſoll —? K. Das muß einem befohlen ſein. L. Seht ihr? Das habt ihr früher ſchon mal gelernt, hattet es aber wieder vergeſſen. Merkt es euch wieder. Was wolltet ihr alſo gerne? K. Heute ausgehen. L. Sag mir das jetzt, Margarethe. K. Wir wollten ꝛc. L. Nun ſo fragt eure Eltern, ob ihr heute abend nach der Schulzeit, wenn ihr eure Schulaufgaben gelöſt habt, ausgehen dürft. K. Wir wollten aber gerne ſchon am Nachmittage ausgehen. L. Das geht ja nicht. Dann wäre ich ja allein hier. K. Sie ſollten auch mitgehen. L. Befehlt ihr das mir? K. Nein, wir bitten Sie. L. Nun, endlich werde ich klug daraus, was ihr wünſcht. Was iſt's? K. Wir wünſchen, daß Sie heute nachmittag mit uns ausgehen ſollen. L. Schon wieder ſollen? K. Wir ꝛc. — ausgehen möchten. L. Weshalb habt ihr den Wunſch? K. Weil wir das ſo gerne möchten. — Weil wir uns dazu ſo ſehr freuen würden. L. Es wäre euch alſo angenehm. Merket: **Nach etwas angenehmem in der Zukunft verlangen, heißt wünſchen.** K. Nach etwas ꝛc. L. Nun iſt es genug davon. Geſtern — Was willſt du ſagen? K. Wir wollten gern wiſſen, was Sie dazu ſagen. L. Wozu? K. Ob Sie heute nachmittag ꝛc. L. Gut, euern Wunſch habe ich ja gehört. Iſt das nicht genug? K. Nein, was ſagen Sie dazu? L. Was meint ihr denn, das ich ſagen ſoll? K. Bitte, ſagen Sie ja. L. Könnte ich vielleicht auch anders ſagen? K. Ja, Sie könnten wohl auch nein ſagen. Aber bitte, ſagen Sie ja. L. Iſt das nicht einerlei, was ich ſage? K. Nein, nein. Bitte, ſagen Sie ja. L. Hört, was ich ſage, ſoll davon abhangen, ob ihr jetzt gut aufpaßt. Wenn ich euch euern Wunſch verſage, ſo ſpreche ich nein. Wenn ich euch euern Wunſch gewähre, ſo ſage ich ja. K. Wenn man einen Wunſch ꝛc. L. Was muß vorhanden ſein, wenn von verſagen oder gewähren die Rede iſt? K. Ein Wunſch. L. Und was thut man beidemal? K. Man ſagt etwas. L. Wenn ich nun ſage, daß ich euern Wunſch nicht erfüllen will —? K. Dann verſagen Sie uns unſern Wunſch. L. Wenn ich aber ſage, daß ich ihn euch erfüllen will? K. Dann gewähren Sie uns unſern Wunſch. L. Jetzt will ich ſehen, ob ihr das verſtanden habt. Was heißt verſagen? K. **Verſagen heißt: ſagen, daß man einen Wunſch nicht erfüllen will.**

L. Was heißt gewähren? K. **Gewähren heißt: sagen, daß man einen Wunsch erfüllen will.** L. Kann ich beides gleichzeitig thun? K. Nein, wenn Sie uns den Wunsch versagen, können Sie ihn nicht zugleich gewähren. L. Was für Begriffe sind versagen und gewähren? K. Entgegengesetzte Begriffe. L. führt noch ein oder einige Beispiele vor (ein Lied singen — eine schöne Geschichte erzählen ꝛc.), und schließt. — Wünschet ihr noch etwas? K. Sie wollten ja noch sagen — L. Was denn? K. Ob Sie uns die Erfüllung unseres Wunsches versagen oder gewähren wollen. L. Welches Wörtlein hört ihr denn am liebsten? K. Ja, ja, bitte, ja. L. Nun denn: ja. Dann bittet ihr aber alle eure Eltern um ihre Erlaubniß, damit ihr auch alle mit dabei seid. Dann wollen wir mal recht vergnügt sein.

Andere Stoffe: Alle Negationen: Vollkommenheit — Unvollkommenheit ꝛc. Zu prüfen: Wahrheit — Lüge (Unwahrheit, wovon Lüge eine Art ist); nützlich — schädlich (nicht nützlich, wovon schädlich eine Art ist); arm — reich (nicht arm, wovon reich eine Art ist); hoffen — fürchten (nicht hoffen, wovon fürchten eine Art ist); lieben — hassen (nicht lieben, wovon hassen eine Art ist) ꝛc.

---

20. Ursache und Wirkung.

Lehrer. Warum weinst du? Kind. Ich habe mich gefallen. L. Ich bin gefallen, mußt du sagen. Wo hast du dir denn weh gethan? — am Kopfe? — Das thut mir leid. Sei aber nur ruhig, mein Junge. Der Schmerz wird bald vorüber sein. — Was ist die Ursache seiner Schmerzen? K. Daß er gefallen ist. L. Sein Fall ist die Ursache seiner Schmerzen. K. Sein ꝛc. L. Weshalb nennt ihr den Fall die Ursache? K. Weil der Fall die Schmerzen hervorgebracht — bewirkt — hat. L. Was ist eine Ursache? K. **Das, wodurch etwas hervorgebracht wird, ist eine Ursache.** L. Was hat der Fall hervorgebracht? K. Schmerzen. L. Wie nennt ihr das, was durch eine Ursache hervorgebracht wird? K. **Die Wirkung ist das, was** ꝛc. L. Was sind die Schmerzen? K. Die Schmerzen sind die Wirkung des Falles. L. Was ist der Fall? K. Die Ursache der Schmerzen.

Es folgen:

Uebung, schnell in gegebenen Fällen Ursach und Wirkung als solche zu unterscheiden und zu beurtheilen. Ausdrucksweise: Das Feuer ist die Ursache der Wärme — hat die Wärme zur Wirkung — macht warm. Die Wärme ist die Wirkung des Feuers — hat das Feuer zur Ursache — entsteht durch das Feuer ꝛc.

Uebung, zu gegebenen Ursachen die Wirkungen, zu angegebenen Wirkungen die Ursachen aufzusuchen.

Dann weiter: L. Gebt mir eine Wirkung des Feuers an. K. Es wird warm vom Feuer. L. Was ist das Feuer, wenn ihr daran

denkt? K. Es ist die Ursache der Wärme. L. Denkt nach, ob das Feuer noch andere Wirkungen hervorbringen kann. K. Es kann Häuser zerstören. — Es bringt Wasser und Speisen zum Kochen. — Es schmelzt Butter, Metalle ꝛc. — Es härtet den Thon. — Es macht hell (erleuchtet). L. Was habt ihr angegeben? K. Mehrere Wirkungen vom Feuer.

Aehnlich behandelt: Der Regen, das Gewitter, Unaufmerksamkeit, Unmäßigkeit ꝛc. Es ergibt sich: **Eine und dieselbe Ursache kann mehrere Wirkungen hervorbringen.**

Ebenso ergibt sich aus ähnlichen Gesprächen über das Feuer, den Tod, den Reichthum, eine Wunde, das Trinken ꝛc. der Satz: **Eine und dieselbe Wirkung kann aus verschiedenen Ursachen entstehen.**

Weitere Stoffe: Ursachen und Wirkungen des Zornes, der Schwatzhaftigkeit, des Naschens, des Lügens, des Fleißes ꝛc.

---

21. Wahre, eingebildete, mögliche Ursachen und Wirkungen.

Lehrer. Du bist krank gewesen. Was hat dir gefehlt? Kind. Ich habe Kopfschmerzen gehabt und mußte mich oft erbrechen. L. Weißt du die Ursache deiner Krankheit? — Oder hat eine Krankheit keine Ursache? K. Ja, jedes Ding hat seine Ursache. L. Richtig. Nichts in der großen weiten Welt ist und geschieht ohne Ursache. Nur wissen wir nicht immer die Ursachen von dem was wir wahrnehmen. Wer aber was tüchtiges lernen und sein will, der muß immer suchen die Ursachen zu erkennen, woraus das entsteht, was er wahrnimmt. Was ist nun die Ursache deiner Krankheit gewesen? K. Der Doctor hat gesagt, ich hätte mich erkältet gehabt. L. Wußtet ihr zu Hause das nicht selber? K. Nein, Mutter meinte, ich hätte wohl zu viel Kuchen gegessen, als ich vor acht Tagen bei unserer Tante Franzens Geburtstag mitgefeiert hatte. Das hatte ich aber nicht. L. Was hielt also deine Mutter für die Ursache deiner Krankheit? K. Daß ich zu viel gegessen hätte. L. Und euer Arzt? K. Daß ich mich erkältet hätte. L. Was können beide, Unmäßigkeit und Erkältung, hervorbringen? K. Krankheit. L. Müssen beide Ursachen zusammenkommen, damit Krankheit entsteht? K. Nein, man kann schon allein durch Erkältung, und auch allein durch Unmäßigkeit krank werden. L. Welche war nun die wahre Ursache deiner Krankheit? K. Erkältung. L. Woher weißt du das? K. Der Arzt hat es gesagt; der muß das wissen. L. Wie nannte ich die Ursache? K. Die wahre Ursache. L. Welche ist immer die wahre Ursache? K. **Diejenige (Ursache ist die wahre Ursache), aus welcher irgend eine Wirkung wirklich hervorgegangen ist.** L. Was hatte deine Mutter für die Ursache gehalten? K. Unmäßigkeit. L. Welche Ursache ist das nicht gewesen? K. Die wahre. L. Wie könntet ihr sie nennen? K. Eine falsche. L. Ihr

denkt, daß das von wahr das Gegentheil ist. Aber doch nennen wir sie nicht falsch. Hätte nicht auch Unmäßigkeit die Ursache deiner Krankheit sein können? K. Ja wohl. L. Seht, deine Mutter hatte sich nur geirrt. Sie hatte sich eingebildet, daß dies die Ursache wäre. Wie nennen wir eine Ursache, aus welcher eine Wirkung zwar entstanden sein kann, aber nicht entstanden ist? K. Eine eingebildete Ursache. L. Früher gab es Menschen, welche sagten, wenn jemand krank wurde, und man die wahre Ursache nicht gleich erkannte, er könne wohl behext sein. Was sollte da also die wahre Ursache der Krankheit sein? K. Ein Hexenmeister. L. Kann ein Hexenmeister die Ursache einer Krankheit sein? K. Nein, das ist unmöglich,*) weil es keine Hexenmeister gibt. L. Wie kann nun also dasjenige sein, was als Ursache irgend eine Wirkung hervorgebracht haben soll? K. Es kann die wahre, eine eingebildete Ursache, oder unmöglich die Ursache sein. L. Welche Ursache ist es, die man durch Nachdenken ausfindig machen soll? K. Die wahre Ursache. L. Leicht erkennt man, ob etwas überhaupt die Ursache sein kann. Welche aber von den möglichen Ursachen die wahre ist, darüber irrt man sich leicht.

Weitere Stoffe: (auch zu ähnlichen Gesprächen über wahre und eingebildete Wirkungen, und ob solche möglich sind) Reichthum, Tod, schreiben, heulen (eines Hundes) ꝛc.

---

22. Nächste, mittlere und Grundursachen, — nächste, mittlere und letzte Wirkungen.

Lehrer. Ihr habt gelernt, daß man Ursachen unterscheiden muß. Wie muß man in bezug auf verschiedene angegebene Ursachen fragen? Kind. Welche Ursache die wahre ist; die anderen sind entweder eingebildet, oder können überhaupt gar nicht stattfinden. L. Heute sollt ihr lernen, daß eine Ursache selbst wieder die Wirkung einer anderen, einer früheren Ursache sein kann. Was sollt ihr lernen? K. Eine Ursache kann ꝛc. L. Im Herbst fallen die Aepfel von selbst von den Bäumen, wenn sie nicht abgenommen werden. Kennt ihr die Ursache? K. Die Aepfel fallen ab, weil sie reif sind. L. Nennt mir Ursache und Wirkung, jede mit einem Wort. K. Die Reife ist die Ursache, das Abfallen die Wirkung. L. Was wollten wir neues lernen? K. Daß eine Ursache selbst wieder die Wirkung einer früheren Ursache sein könne. L. Wovon ist denn die Reife die Wirkung? K. Von der Sonne. L. Wie hängt das zusammen? K. Die Sonne scheint und wärmt. L. Thut sie das nicht das ganze Jahr? Auch im Winter? Und die Aepfel reifen doch im Herbst. K. Im Sommer aber wärmt die Sonne stärker als im Winter. L. Seht, die Jahreszeit ist bei

---

*) Eine „unmögliche Ursache" (Krause) ist Widerspruch an sich.

uns die Urſache, daß die Aepfel reifen. Welche Urſache und welche Wirkung haben wir wieder erkannt? K. Die Jahreszeit iſt die Urſache von der Reife der Aepfel; — die Reife der Aepfel wird durch die Jahreszeit hervorgebracht. L. Jetzt wiederholt: Abfallen — Reife der Aepfel — welches iſt die Urſache — iſt Wirkung? K. Die Reife iſt die Urſache, das Abfallen iſt die Wirkung. L. Und: Reife der Aepfel — Jahreszeit —? K. Die Jahreszeit iſt ꝛc. L. Was iſt die Reife der Aepfel in bezug auf das Abfallen —? in bezug auf die Jahreszeit? K. Die Reife iſt — — — Urſache, aber — — — Wirkung. L. Was kann alſo eine Urſache ſelbſt wieder ſein? K. **Eine Urſache kann ſelbſt die Wirkung einer anderen (früheren) Urſache ſein.**

Lehrer (ſchreibt an die Schultafel — und vervollſtändigt im Verlaufe des Geſpräches):

Urſache:	Wirkung:
Tafel vergeſſen	Nicht ſchreiben.
Eile	Tafel vergeſſen.
Verſchlafen	Eile.
Spät ſchlafen gegangen . . .	Verſchlafen.
Beſuch gehabt	Spät ſchlafen gegangen.
Vaters Geburtstag gefeiert . .	Beſuch gehabt.

Du kannſt heute nicht mitſchreiben. Weshalb nicht? Kind. Ich kann ꝛc. — —, weil ich meine Tafel vergeſſen habe. L. Was iſt Urſache? — was iſt Wirkung? — Die Urſache hat ſelbſt wieder eine Urſache gehabt. Welche? K. Ich hatte Eile; deshalb vergaß ich ꝛc. L. Was iſt jetzt die Wirkung? — Was war dieſe Wirkung vorher? (Zeigt auf das Angeſchriebene.) K. Eine Urſache. — Eine Urſache kann ſelbſt wieder die Wirkung einer anderen (früheren) Urſache ſein. L. Eile war die Urſache des Vergeſſens. Wovon war aber die Eile eine Wirkung? K. Die Eile kam daher, daß wir uns verſchlafen hatten.

So weiter entwickelt: Wir verſchliefen uns; denn wir waren geſtern abend ſpät zu Bett gegangen. Wir haben Beſuch gehabt; darum ſind wir ſpät ſchlafen gegangen. Wir hatten Beſuch, um Vaters Geburtstag zu feiern.

L. Da haben wir eine lange Reihe von Urſachen und Wirkungen gefunden. Lies vor. K. Ich (Moritz) kann nicht ſchreiben, weil ich (er) ꝛc. — — um Vaters Geburtstag zu feiern. L. Was iſt die Urſache im erſten Urtheil hier im zweiten Urtheile? K. Die Wirkung einer andern Urſache. L. Die Urſache in einem Urtheil iſt immer im folgenden Urtheil die Wirkung. K. Die Urſache ꝛc. L. Von welcher Urſache allein könnt ihr das nun aber nicht ſagen? K. Von der im letzten Urtheil. L. Von der könnt ihr ſagen, daß alle die Wirkungen, die ihr genannt habt, aus ihr entſtanden ſind. Leſet mir die ganze Reihe einmal in umgekehrter Folge vor. K. Weil wir (N. N.'s) Vaters Geburtstag feierten, hatten wir (ſie) Beſuch. Weil wir (ſie) Beſuch ꝛc.

— — — kann ich (Moritz) nicht schreiben.. L. Aus welcher Ursache sind also im Grunde alle diese Wirkungen entstanden? K. Daraus, daß wir (N. N.'s) Vaters Geburtstag gefeiert haben. L. Das ist die Ursache von einer Reihe auf einander folgenden Wirkungen. Von welcher andern Ursache ist sie selbst eine Wirkung? K. Von keiner. — Sie ist nicht die Wirkung einer früheren Ursache. L. **Eine Ursache, welche eine Reihe von auf einander folgenden Wirkungen hervorbringt, und selbst nicht die Wirkung einer früheren Ursache ist, heißt die Grundursache.** K. Eine Ursache, welche ꝛc. L. Was ist aber zunächst die Ursache davon, daß du jetzt nicht schreiben kannst? K. Daß ich meine Tafel vergessen habe. L. **Die Ursache, aus welcher eine Wirkung zunächst hervorgeht, nennt man die nächste Ursache.** K. Die Ursache, aus ꝛc. L. Ihr kennt nun die nächste und die Grundursache davon, daß Moritz jetzt nicht schreiben kann. — Welche sind es? — Jetzt merkt euch noch dies: **Die Ursachen, welche zwischen der nächsten und der Grundursache liegen, sind die mittleren Ursachen.** K. Die Ursache, welche ꝛc. — Wiederholung.

An demselben Stoffe oder an anderen werden ähnlicherweise nächste, mittlere und letzte Wirkungen unterscheiden gelernt.

---

23. Zweck und Mittel. Mehrere Zwecke zu einem Mittel und umgekehrt.

Lehrer. Was wünschest du? Kind. Darf ich einmal hinausgehen? L. Was hast du jetzt eben gethan? K. Ich habe Sie gebeten. L. Was wolltest du damit erlangen? K. Daß ich hinausgehen darf. L. Sag: Die Erlaubniß hinausgehen zu dürfen. K. Die ꝛc. L. Was war also der Zweck seiner Bitte? K. Die Erlaubniß ꝛc. L. Weshalb nennt ihr das seinen Zweck? K. Weil er das erlangen will. — **Was jemand erlangen will, ist sein Zweck.** L. Wenn man was erlangen oder erreichen will, muß man was drum thun. Was hat Heinrich gethan, um seinen Zweck zu erreichen? K. Er hat Sie gebeten. L. Wie nennt ihr das? K. **Was man thut um seinen Zweck zu erreichen, nennt man das Mittel.** L. Was war Heinrichs Zweck? — Welches Mittel wandte er an, um diesen Zweck zu erreichen? —

Weitere Uebungen: Wer ernten will, säet. — Wer die Stube wärmen will, heizt. — Man wäscht sich, um rein zu werden. — Man sieht in den Spiegel, um zu erfahren, ob man ordentlich angekleidet ist ꝛc. — Zweck: Satt werden; Mittel: —? Zweck: Aepfel vom Baume bekommen; Mittel: —? ꝛc. Mittel: Die Feder eintunken; Zweck: —? Mittel: Schießen; Zweck —? ꝛc.

Lehrer. Weshalb bückst du dich? Kind. Mein Buch ist unter den Tisch gefallen. L. Was willst du also? K. Ich will es aufheben. L. Gibt es kein anderes Mittel zu dem Zweck als bücken?

K. Nein. L. Rufe das Buch. K. Das hilft nicht. L. Nun. Was iſt alſo der Zweck deines Bückens? K. Das Buch aufzuheben. L. Haben alle Menſchen immer dieſen Zweck, wenn ſie ſich bücken? K. Wenn wir am Boden was ſuchen, bücken wir uns auch. L. Was iſt dann der Zweck des Bückens? K. Etwas zu ſuchen. L. Knüpfe einmal dein Schuhband wieder feſt. — Was thut ſie zu dem Zweck? K. Sie bückt ſich. L. Was iſt ihr Zweck? K. Ihr Schuhband zu knüpfen. L. Wenn ihr unter einem Baum mit niedrigen Aeſten hinlauft, —? K. Dann bücken wir uns. L. Warum? K. Um uns nicht zu ſtoßen. L. Ich habe Kinder ſich hinter dem Buſch niederbücken ſehen —? K. Um ſich zu verſtecken. L. Seht, man kann beim Bücken mancherlei Zwecke haben. Welche habt ihr genannt? K. Man bückt ſich, um etwas aufzuheben, um etwas zu ſuchen, um das Schuhband zu knüpfen, um ſich nicht an etwas zu ſtoßen, um ſich zu verſtecken. L. Weißt du noch etwas? K. Um ſich die Schuhe anzuziehen. L. Richtig. **Man kann durch ein und dasſelbe Mittel oft verſchiedene Zwecke erreichen.** K. Man kann ꝛc. L. Wenn ſich ſechs verſchiedene Menſchen alle bücken, muß es dann bei allen ſein, daß ſie etwas aufheben wollen? K. Sie können alle verſchiedene Zwecke haben. L. Woher wißt ihr das? K. Man kann durch ein und dasſelbe Mittel verſchiedene Zwecke erreichen.

Aehnliche Geſpräche über: Arbeit, Spiel, gehen, ſingen ꝛc.

Aus Geſprächen wie: Man verwahrt Sachen, indem man ſie verſteckt, oder verſchließt, oder vergräbt, oder jemanden zur Bewahrung anvertraut, ꝛc. ergibt ſich: **Man kann oft einen Zweck durch verſchiedene Mittel erreichen.**

Verſchiedene Mittel zum Schießen, zum Erwärmen der Hände, zum Zerkleinern von Dingen ꝛc.

---

24. Gute und böſe Zwecke. — Gute, böſe, zweckmäßige, unzweckmäßige, zweckwidrige, abergläubiſche Mittel.

Lehrer. Ihr habt gelernt, daß man bei Anwendung eines Mittels verſchiedene Zwecke haben kann. Wenn alſo mehrere Menſchen dasſelbe thun, kann jeder ſeinen beſonderen Zweck haben. Kind. Wenn mehrere ꝛc. L. Gebt einmal verſchiedene Zwecke an, die man beim Briefſchreiben haben kann. K. Nachricht mittheilen — bitten — danken — Glück wünſchen — tröſten ꝛc. L. Was ſind das? K. Zwecke, warum man einen Brief ſchreiben kann. L. Darf man jemand tadeln, wenn er um einen von dieſen Zwecken einen Brief ſchreibt? K. Nein, das ſchadet ja niemand. L. Recht. Dieſe Zwecke kann man nicht tadeln. Aber was urtheilt ihr über den Brief, welchen David ſchrieb, daß Uria vorn an in den Streit geſtellt werden ſolle, damit er getödtet würde? K. Das war ſehr ſchlecht. L. Dieſen Zweck nennt ihr mit Recht einen böſen Zweck. So kommt es auch zuweilen vor,

daß man durch einen Brief jemand ärgern, oder jemand verläumden (was ist das?) will. K. Das sind auch böse Zwecke. L. Wie nennt ihr die Zwecke des Briefschreibens, die ihr vorher aufgezählt habt? K. Das sind gute (erlaubte) Zwecke. L. Was für Zwecke allein kann ein braver Mensch haben? K. Ein braver Mensch kann nur gute Zwecke haben. L. Ob ein Zweck gut oder böse ist, das sagt uns unser Gewissen. Das hat uns zu diesem Zweck der liebe Gott gegeben. Wir sollten immer wissen, was gut oder böse ist, und ihr wißt das auch immer, wenn ihr euch nur bei allem, was ihr thut, recht bedenkt. Entschuldigen kann sich niemand damit, daß er's nicht gewußt hätte. Nun sagt mir, ist Briefschreiben etwas böses? K. Nein, wenn man gute Zwecke damit erreichen will. L. Wann würde es aber doch etwas böses sein? K. Wenn jemand böse Zwecke dabei hätte. L. Seht, man kann eine Handlung also nicht eher richtig beurtheilen, als bis man ihren Zweck kennt.

Beispiele: Durch eine Hecke kriechen — um einer Gefahr zu entgehen — um Obst zu entwenden — um drüben schnell Hülfe zu leisten — um jemand zu erschrecken ꝛc.

Lehrer. Ein und derselbe Zweck läßt sich oft durch mehrere Mittel erreichen. Alle Menschen streben nach Wohlstand. Was für ein Zweck ist das? Kind. Das ist ein guter Zweck. L. Nun wollen wir nach den Mitteln fragen, welche die Menschen anwenden, um diesen Zweck zu erreichen. K. Viele Menschen arbeiten fleißig, sparen, sind ordentlich, — L. sind redlich, zuverlässig, streben immer, ihr Geschäft noch besser zu lernen —: Was sind das? K. Mittel um wohlhabend — reich — zu werden. L. Denkt an unser kürzliches Gespräch über gute und böse Zwecke. Was für Mittel sind die, welche ihr genannt habt? K. Das sind **gute Mittel, denn sie sind erlaubt.** L. Aber erreicht auch jeder arbeitsame ꝛc. Mensch seinen Zweck? K. Nein, er kann Unglück haben und trotz seinem Fleiße ꝛc arm bleiben. L. Gewiß, ganz sicher führt selten ein Mittel zum Zweck. Aber durch Arbeitsamkeit ꝛc. kommt nie ein Mensch zurück, denn was thut man ja grade dadurch? K. Grade dadurch verdient man was. L. Und durch Sparsamkeit —? K. Durch Sparsamkeit hält man zusammen, was man hat. L. Arbeitsamkeit, Sparsamkeit ꝛc. sind Mittel, die ihrer Natur nach zur Erreichung ihres Zweckes führen können. Sie sind zweckmäßige Mittel. Was sind zweckmäßige Mittel? K. **Mittel, die ihrer Natur nach zur Erreichung eines Zweckes führen können, sind zweckmäßige Mittel.**

Weiter: Betrug, Diebstahl, Geiz ꝛc. sind böse Mittel, um wohlhabend zu werden, weil sie nicht erlaubt sind.

Böse Mittel sind meist auch zweckwidrige Mittel, weil sie

ihrer Natur nach (Betrügerei, Diebſtahl) die Erreichung eines Zweckes hindern können.

Mittel, welche zur Erreichung eines Zweckes nichts beitragen können, (wenn z. B. ein Landmann ſein Ackerland umgraben wollte, um den Ertrag zu erhöhen, wo dann der Zeitverluſt, die Koſten ꝛc. den größeren Ertrag aufwögen) ſind unzweckmäßige Mittel.

Abergläubiſche Mittel (Wünſchelruthe zum Schatzanzeigen — Wahrſagenlaſſen von Mitteln ꝛc.) ſind Mittel, die man aus Aberglauben (was iſt das?) anwendet. Sie ſind immer ein Beweis von Unwiſſenheit, ſind unzweckmäßig und oft zweckwidrig.

Stoffe: Mittel, ſich geſund zu erhalten: Arbeit, — körperliche Bewegung, — Mäßigkeit, — Reinlichkeit, — Vorſicht, — Vermeidung von Fleiſchnahrung (Vegetarianer), — Abhärtung, — Verweichlichung, — Geheimmittel, — Tragen von Amuletten ꝛc. — Mittel, verlorenes wieder zu erhalten: ſuchen, — nachfragen, — klagen über den Verluſt, — kopfloſes Umhertappen, — einen Hehler des Fundes erſt ſchelten und dann erſt zur Unterſuchung anzeigen, — den Fundort ſich wahrſagen laſſen ꝛc.

---

25. Arten von Subſtantiven.

Lehrer. Wer hat behalten, was Subſtantive ſind? Kind. Subſtantive ſind Namen. L. Welche Wörtchen werden vor die Subſtantive geſetzt? K. Der, die, das, — ein, eine, ein. L. Wie nennen wir dieſe Wörtchen? K. Artikel. L. Setzen wir vor alle Subſtantive denſelben Artikel? K. Nein, vor viele den Artikel: der, vor andere ꝛc. L. Seht, da haben wir Arten von Subſtantiven. Wie heißt die Gattung? K. Subſtantive. L. Wie könnt ihr die Arten bezeichnen? K. Subſtantive mit dem Artikel: der, mit ꝛc. L. Welches iſt der Eintheilungsgrund für dieſe Eintheilung? — Das wißt ihr nicht? Ihr ſollt es jetzt lernen. Was iſt dein Vater? K. Ein Mann. L. Welchen von den Artikeln: der, die, das ſetzt ihr davor? K. Der (Mann). L. Was iſt deine Mutter? K. Eine Frau. L. Welchen von den drei Artikeln ſetzt ihr vor Frau? K. Die (Frau). L. Damit, daß ihr ſagt: der Mann und: die Frau, habt ihr einen Unterſchied bezeichnet, nämlich den Unterſchied des Geſchlechtes. Was iſt verſchieden bei Mann und Frau? K. Das Geſchlecht. L. Was ſeid ihr? K. Kinder. L. Sind die Menſchen entweder Männer oder Frauen? K. Nein, Kinder ſind auch Menſchen. L. Was werden Kinder aber? K. Die einen (Knaben) werden Männer, die andern (Mädchen) Frauen. L. Wodurch ſind Männer und Frauen verſchieden? K. Durch das Geſchlecht. L. Seht, das wollen wir bei den Kindern nicht unterſcheiden. Oder meinen wir, wenn wir von Kindern ſprechen, immer nur ſolche, die Männer werden? K. Nein, auch ſolche die Frauen werden. L.

Was wollen wir bei den Kindern nicht unterscheiden? K. Das Geschlecht. L. Darum setzt ihr vor das Substantiv Kind den Artikel: das. Warum? K. Weil man bei Kindern das Geschlecht nicht unterscheiden will. L. Jetzt nennt mir den Eintheilungsgrund, wenn wir vor viele Substantive den Artikel der, vor andere den Artikel die, und vor die übrigen den Artikel das setzen. K. Das ist das Geschlecht. L. **Substantive, welche dasselbe Geschlecht haben, wie das Substantiv Mann, sind männlichen Geschlechts und haben den Artikel der.** K. Substantive, welche ꝛc. L. Wodurch wird das männliche Geschlecht eines Substantivs bezeichnet? K. Durch den Artikel: der. L. Nun erklärt mir selber, welche Substantive weiblichen Geschlechts sind. **K. Substantive, welche dasselbe Geschlecht haben wie das Substantiv Frau, sind weiblichen Geschlechts und haben den Artikel die.** L. Nun denkt noch einmal an das Substantiv Kind. Was wollen wir dabei nicht unterscheiden? K. Das Geschlecht. — Ob es männlichen oder weiblichen Geschlechtes ist. L. Welchen Artikel setzen wir deshalb davor? K. Das (Kind). L. **Substantive, bei denen wir das Geschlecht nicht bestimmen wollen,** (oder: welche weder männlichen noch weiblichen Geschlechts sind,) **sind neutralen Geschlechts,** (d. h. keins von beiden) **und haben den Artikel das.** K. Substantive ꝛc. L. Wir haben die Substantive eingetheilt. Wie heißt die Gattung? — die Arten? — Ich schreibe euch das jetzt an die Schultafel:

Substantive.

S. männl. Geschlechts. S. weibl. Geschlechts. S. neutr. Geschlechts.

L. Wodurch wird das Geschlecht der Substantive bezeichnet? K. Durch den Artikel. L. Wie haben wir den Artikel schon früher genannt? **K. Der Artikel ist ein Anhängsel zum Substantiv.** L. Was bezeichnet er? K. Das Geschlecht desselben. L. Fügt das zu jenem Satze. **K. Der Artikel ist ein Anhängsel zum Substantiv und bezeichnet das Geschlecht desselben.** Folgen Uebungen.

Dann Gespräche in Anknüpfung an den schon erkannten Satz: **Substantive sind Namen.** Vervollständigung des Satzes: **Substantive sind Namen, entweder von sinnlich wahrnehmbaren Dingen, oder von Thätigkeiten oder Eigenschaften.**

Gespräche, welche folgende Tabelle entstehen lassen:

Substantive.

Namen von sinnlich wahrnehmbaren Dingen.	Namen von Thätigkeiten oder Eigenschaften.
Gemein-, Eigen-, Stoff-, Sammelnamen.	

In Uebungen (ganze Sätze wie Paradigmen) anzubahnen die Declination des Subſtantivs, da Subject (Nominativ), Attribut (Genitiv), Object (Genitiv, Dativ und Accuſativ) ſchon bekannt ſind. Satz: **Die Formveränderung des Subſtantivs** ꝛc. (S. 85 Nr. 20.)

26. Arten von Verben.

Lehrer. Wir haben letzt Arten von Subſtantiven kennen gelernt. Heute wollen wir ſehen, ob es auch verſchiedene Arten von Verben gibt. Kind. Wir wollen ſehen, ob ꝛc. L. Was drücken Verbe aus? K. **Verbe drücken Begriffe von Thätigkeiten aus.** L. Richtig. Komm hierher, Anton. Thu was ich dir ſage. Bewege dich auf deinen Füßen vorwärts. (Er thut es). Was haſt du gethan? K. Ich bin gegangen. L. Thue es wieder und ſage zugleich, was du thuſt. K. geht und ſagt: Ich gehe. (Kurze Wiederholung der drei Zeitbezeichnungen: Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft.) L. Welche Thätigkeit nennt ihr immer, mögt ihr ſagen: Ich gehe, oder: Ich bin gegangen, oder: Ich werde gehen? K. Immer die Thätigkeit gehen. L. Jetzt gebt acht. Es gibt was neues zu lernen. Kannſt du allein gehen? K. Ja. L. Was braucht niemand? K. Da braucht mir niemand dabei zu helfen. L. Ich habe aber doch ſchon geſehen, daß einer einem andern beim Gehen half. K. Ja, als mein Bruder krank geweſen war, da konnte er erſt nicht allein gehen. Da mußte ich ihn immer ſtützen. L. Und das haſt du gerne gethan. Das war ſchön von dir. Haſt du da das Gehen für deinen Bruder gethan? K. Nein, das that er ſelbſt; ich ſtützte ihn nur. L. Weil —? K. Weil er ſchwach war. L. Sieh, wenn dein Bruder gar nicht gehen gekonnt hätte, was hätteſt du dann thun müſſen? K. Ihn tragen. Das that Vater immer, als er noch krank war. L. Wer gehen will, muß alſo die Hauptſache ſelbſt thun (ſeine Füße vorwärts ſetzen), wenn er auch geſtützt wird. Nun, nochmal: Gehe dahin, und ſage was du thuſt. K. (geht) Ich gehe. L. Schließt alle die Augen. Seht ihr, was er thut? K. Nein. L. Sage du, was du thuſt. (Geſchieht.) Hört ihr, was er thut? K. Ja, er hat es geſagt. L. Beſchreibt mir was er gethan hat. K. Er hat ſich auf ſeinen Füßen fortbewegt. L. Hat er dazu jemand anders nöthig als ſich ſelbſt? K. Nein. L. Woher wißt ihr das? K. Wir können auch alle allein gehen. L. Oeffnet eure Augen wieder. Wer iſt aber allerdings zum Gehen nöthig? K. Der, welcher es thut. L. Wenn wir alle ſitzen —? K. Dann geht hier niemand. L. Was geben wir an, wenn wir ſagen, wer eine Thätigkeit thut? K. Das Subject. L. Merkt euch: Gehen iſt eine Thätigkeit, von der wir nur das Subject anzugeben brauchen. K. Gehen iſt ꝛc. L. Solche Thätigkeiten gibt es viele. Was für welche? K. **Thätigkeiten, von denen wir allein das Subject anzugeben brauchen.** (Beiſpiele.)

L. Ich habe erfahren, daß euer Pudel heute morgen Milch genascht hat. Er muß wohl Schläge bekommen. Schlage ihn, Frieda. K. Das kann ich nicht. L. Ah, du weißt das nicht zu machen? Sagt ihr, wie sie's machen muß. K. Sie muß einen Stock haben, den aufheben, und — — L. — und den heftig abwärts bewegen. Jetzt weißt du's zu machen. K. Das hab ich auch wohl gewußt. L. Ach, richtig. Du hast keinen Stock. Hier. Nun schlage den Pudel. Hebe den Stock und — was muß sie dann thun? K. Ihn heftig ꝛc. L. Nun? Willst du den Pudel nicht schlagen? — Warum thut sie es nicht? K. Der Pudel ist ja nicht da. L. Ist der denn dazu nothwendig? K. Ja, sonst kann sie ihn ja nicht schlagen. L. Wenn sie also den Pudel schlagen will, dann —? K. Dann muß der Pudel da sein. L. Kann man jemand anders schlagen? K. Ich kann Fritz schlagen. Der Reiter schlägt das Pferd, wenn es schneller laufen soll. Mutter schlägt Eier, wenn sie Kuchen backen will ꝛc. L. Was geschieht mit den Eiern? K. Sie werden geschlagen. L. Was mit dem Pferde? — mit Fritz? — Wenn nun mal nichts da wäre, was geschlagen werden kann, wie ist es dann mit dem Schlagen? K. Dann kann man nicht schlagen. L. Nein, dann kann man wohl die Bewegung mit dem Stocke — mit der Hand — machen, als wollte man schlagen, aber schlagen ist es nicht. Zum Schlagen gehört nicht bloß die Bewegung der Hand ꝛc., sondern auch — ? K. Etwas, das geschlagen wird. L. Dies gehört zum Begriffe des Schlagens. Ohne das können wir uns das Schlagen nicht vorstellen. K. Das gehört ꝛc. L. Ist dies nun das Subject? K. Nein. Das Subject thut das Schlagen. L. Das was geschlagen wird, ist das Object des Schlagens. Ohne was also kann man sich das Schlagen nicht vorstellen? K. Ohne ein Object. L. Schlagen ist eine Thätigkeit, zu deren Begriff ein Object gehört, ohne welches man die Thätigkeit nicht denken kann. K. Schlagen ist ꝛc. L. Solche Thätigkeiten gibt es viele. Was für welche? K. **Thätigkeiten, zu deren Begriff ein Object gehört, ohne welches man die Thätigkeit nicht denken kann.**

Beispiele: essen — schreiben ꝛc.; folgen — helfen ꝛc.; sich erinnern — sich schämen ꝛc. (Man sagt wohl: Schäme dich! Wenn aber dem Angeredeten der Grund nicht bewußt ist, so folgt unausweichlich die Frage: Wessen? (oder weshalb?)

L. Wer hat behalten, was für ein Verb gehen ist? K. Gehen bedeutet eine Thätigkeit, von der wir bloß das Subject anzugeben brauchen. L. Und schlagen? — folgen? — sich schämen? — K. Zu denen gehört immer auch ein Object, ohne welches ꝛc. L. Sehet: (schreibt):

Verbe.

Subjective Verbe. Objective Verbe.

Wer lieſt das vor? K. Die Verbe drücken Thätigkeitsbegriffe aus, bei denen wir entweder bloß das Subject anzugeben brauchen, oder auch ein Object nöthig haben, um die Thätigkeit denken zu können. L. Kurz: **Die Verbe ſind entweder ſubjective oder objective Verbe.** K. Die Verbe ꝛc.

L. Wer hat behalten, was Verbe ausdrücken? K. Verbe drücken Begriffe von Thätigkeiten aus. L. Zu dieſem Satze merkt euch jetzt hinzu: **Der Thätigkeitsbegriff ſetzt entweder ein Object voraus oder keins.** (Zur wiederholten Erklärung: Rückblick auf die Tabelle und auf die Geſpräche über gehen, ſchlagen ꝛc.)

L. Ihr habt früher gelernt: Das Object beſchränkt den Umfang eines Gattungsbegriffs von Thätigkeiten oder Eigenſchaften. Welche Wörter drücken dieſe Begriffe aus? K. Verbe und Adjective. L. Der Satz kann alſo kürzer heißen: **Das Object beſchränkt den Umfang eines Verb- oder Adjectivbegriffs.** K. Das Object ꝛc. L. Jetzt ſollt ihr noch etwas hinzuſetzen. Iſt zu jedem Verb- oder Adjectivbegriff ein Object nothwendig? K. Nein, bei gehen, ſchlafen ꝛc., bei freundlich, grün, viereckig ꝛc. nicht. L. Nennt Verbbegriffe, bei denen ein Object nothwendig iſt. K. Schlagen, eſſen, gehorchen, ſich freuen ꝛc. L. Von dieſen Verbbegriffen iſt das Object ein nothwendiger Beſtandtheil, weil man die Thätigkeiten gar nicht ohne ein Object denken kann. K. Von dieſen ꝛc. (Aehnlich Adjectivbegriffe: groß, gehorſam, würdig ꝛc.) L. Das Object iſt entweder ein nothwendiger Beſtandtheil des Verb- oder Adjectivbegriffes oder nicht. Setzt das zu jenem Satze. K. **Das Object beſchränkt den Umfang eines Verb- oder Adjectivbegriffs, und iſt entweder ein nothwendiger Beſtandtheil dieſes Begriffes oder nicht.**

Stoffe zu weiteren Geſprächen: Subjective und objective — tranſitive und intranſitive (welche die ſubjectiven wiederum in ſich ſchließen) — reflexive — unperſönliche Verbe, ohne dieſe letzteren Bezeichnungen bereits einzuführen.

---

27. Arten von Adjectiven.

Lehrer. Was drücken Adjective aus? Kind. **Adjective drücken Begriffe von Eigenſchaften aus.** L. Nennt Adjective. K. Rund, hoch, viereckig, breit, eiſern, hölzern, todt, lang, kurz ꝛc. L. Ihr ſollt jetzt einen Unterſchied unter dieſen Eigenſchaftsbegriffen kennen lernen. Warum nennt ihr dieſen Tiſch lang? K. (Wenn nöthig durch Hinweis auf einen kürzeren Tiſch aufmerkſam gemacht.) Weil er ſich von einem Ende zum andern weit hin erſtreckt. (Wir können nicht von einem Ende bis zum andern reichen.) L. Das iſt der Begriff der Eigenſchaft lang. Erſtrecken ſich

alle Tiſche hier gleich weit von einem Ende bis zum andern? K. Nein, dieſer Tiſch erſtreckt ſich weiter, als jener. L. Was urtheilſt du von dem Tiſche, an welchem du ſitzeſt? K. Der erſtreckt ſich am weiteſten. L. Wie nennt ihr aber alle Tiſche? K. Lang. L. Was haben wir mit den Tiſchen gethan? K. Wir haben ſie verglichen. L. Nach ihrer Höhe? — Farbe? — K. Nach ihrer Länge. L. Seht, ihr habt die Länge verglichen. Wie iſt dieſer Tiſch? K. Lang. L. Jener —? K. Länger als dieſer. L. Der dort? K. Der iſt der längſte von allen. L. Was kann man mit der Eigenſchaft lang? K. Man kann ſie vergleichen. L. Habt ihr angegeben, wie lang die Tiſche ſind? K. Nein, dann hätten wir ſie meſſen müſſen. L. Hört, ihr habt die Eigenſchaft lang nur ihrem Grade nach verglichen. K. Wir haben ꝛc. L. Ihr habt nur geſagt, welcher Tiſch die Eigenſchaft lang in höherem Grade beſitzt, als die andern. Wie ſagt ihr, wenn ihr die Länge nur dieſer zwei Tiſche vergleicht? K. Dieſer Tiſch iſt länger als der. L. Wie aber, wenn ihr den Tiſch dort ſeiner Länge nach mit allen andern Tiſchen vergleicht? K. Der Tiſch iſt der längſte von allen.

Andere Beiſpiele: Mein Weg zur Schule iſt weit, der meinige iſt weiter als Metas Weg, der meinige iſt der weiteſte ꝛc. — Die Eigenſchaften lang, weit ꝛc. ſind ihrem Grade nach vergleichbar.

L. Welche Geſtalt hat die Schultafel? K. Sie iſt viereckig. L. Was bedeutet das? K. Sie hat vier Ecken. L. Nennt andere viereckige Dinge. K. Handtafel, Karte, Fenſterſcheibe ꝛc. L. Was haben die alle? K. Vier Ecken. L. Wie heißen ſie deshalb alle? K. Viereckig. L. Was iſt viereckig? K. Eine Eigenſchaft der Schultafel, der ꝛc. L. Vergleicht dieſe Eigenſchaft an der Schultafel und der Karte. K. Das kann man nicht. Sie haben beide vier Ecken und heißen beide einfach viereckig. L. Aber die Schultafel iſt doch größer (kleiner) als die Karte. K. Das iſt einerlei; darum haben ſie beide doch nur vier Ecken. L. Ihr habt Recht. Die Eigenſchaft viereckig kann man nicht dem Grade nach vergleichen. Man kann nicht ſagen: Die Tafel iſt viereckiger als die Karte ꝛc. Solche Eigenſchaften gibt es auch viele. Was für welche? K. Die man nicht dem Grade nach vergleichen kann.

Beiſpiele: hölzern, (die Steigerung bei bildlicher Anwendung mancher abſoluten Eigenſchaftsbegriffe für ſpäter oder für Gelegenheit vorbehalten) todt, voll, leer ꝛc.

L. ſchreibt:

Eigenſchaften.

Ihrem Grade nach vergleichbare Eigenſchaften.	Ihrem Grade nach nicht vergleichbare Eigenſchaften.

Leſet das. K. **Die Eigenſchaften ſind entweder ihrem Grade nach vergleichbar oder nicht.** (Zuſatz zu dem Satze im Beginn des Geſprächs.)

Uebung der Steigerung. Satz: **Die Adjective, welche der Vergleichung fähige Eigenschaftsbegriffe ausdrücken, können gesteigert werden.**

Uebung der Declination des Adjectivs. Satz: **Das Adjectiv wird als Attribut ohne den Artikel stark, mit dem Artikel schwach declinirt.**

---

28. Das Pronom. Arten desselben.

Lehrer. Welches Wort brauchst du, wenn du von dir selber sprichst? Kind. Das Wort ich. L. Was gibst du damit aber nicht an? K. Meinen Namen. L. Wer weiß deinen Namen noch nicht, wenn du sagst: Ich stehe hier? K. Wer mich nicht kennt. L. Und wofür brauchst du doch das Wort ich? K. Für meinen Namen. L. Wen bezeichnet das Wort ich. K. Das bezeichnet mich. L. Nennt es dich aber auch mit Namen? K. Nein. **Das Wort ich bezeichnet mich, ohne mich zu nennen.**

Aehnlich behandelt: du, er, man, etwas ꝛc.; mein, dein ꝛc.; dieser, jener ꝛc.; welcher ꝛc.; wer? was? ꝛc. Diese Wörter bezeichnen Dinge ohne sie zu nennen. Sie heißen Pronome. Satz: **Pronome bezeichnen Dinge, ohne sie zu nennen.**

L. Jetzt sollt ihr die Pronome unterscheiden lernen. Stehe auf. Sag was du thust. K. Ich stehe. L. Was hast du ausgesprochen? K. Einen Satz. L. Von wem hast du etwas geurtheilt? K. Von mir. L. Was hast du von dir in dem Satze ausgesagt? K. Daß ich stehe. L. Welches Wort ist also das Subject des Satzes? K. Das Wort ich. L. Setzest du aber nicht besser deinen Namen hinzu? — So: Ich Gerhard stehe —? K. Nein, das ist nicht nöthig. — — Das thut man nicht. L. Merkt euch: Das Pronom ich braucht man für sich allein anstatt des Namens. K. Das Pronom ꝛc. L. Wem gehört dieser Hut? K. Das ist meins. L. Ein Ding, das so heißt, kenne ich nicht. K. Sie meint, das ist ihr Hut. L. Aha, wie mußt du also sagen? K. Das ist mein Hut. L. Welches Pronom hast du gebraucht? K. Mein. L. Wofür braucht sie das? K. Für ihren Namen. L. Brauche du ihren Namen. K. Das ist Annas Hut. L. Anna, wie sagst du selber dafür? K. Das ist mein Hut. L. Das Pronom mein bezeichnet dich also ohne dich zu nennen. Weißt du nun noch, wie du erst falsch sprachst? K. Das ist mein. L. Welches Wort mußtest du hinzufügen? K. Das Wort Hut. L. Das ist ein Substantiv. Merke: Das Pronom mein braucht man nicht für sich allein statt eines Namens. Was haben wir vorhin von dem Pronom ich erkannt? K. Das Pronom ich ꝛc. L. Was jetzt von dem Pronom mein? K. Das Pronom mein ꝛc. L. Solche Pronome wie ich gibt es mehrere, und

Digitized by Google

auch mehrere wie mein. (Folgen Beiſpiele.) Es ergibt ſich folgende Eintheilung:

Pronome.

Subſtantivpronome. Adjectivpronome.

Durch weitere Geſpräche ergänzt ſich die Tabelle folgendergeſtalt:

Pronome.

Subſtantivpronome. Adjectivpronome.

Perſönl. Pr. Fragepr. Beſitzanz. — Hinw. — Bez. — Frag. Pr.

Beſt. perſ. Pr. Unbeſt. perſ. Pr.

Uebung: Declination der Pronome.

Lehrſatz: **Die Pronome werden verſchieden, z. Th. unregelmäßig decliniert.**

29. Das Zahlwort. Arten desſelben.

Lehrer. Welche Wörter braucht ihr beim Zählen? Kind. Die Zahlwörter. L. Was könnt ihr angeben, wenn ihr eine Menge von Dingen gezählt habt? K. Die Zahl der Dinge. L. Welche Wörter braucht ihr dazu? K. Auch die Zahlwörter. L. Ich frage: Wie viele Mädchen ſind in der Claſſe? — Wonach frage ich? K. Nach der Zahl von Mädchen in der Claſſe. L. Nun, gebt ſie an. K. (zählen: eins, zwei ꝛc.) Hier ſind 19 Mädchen. L. Habt ihr euch auch verſehen (verzählt)? K. (zählen nach.) Nein, es ſind 19. L. Wie iſt die Zahl alſo? K. Die Zahl iſt richtig. L. Und ich kann ſie mir ganz beſtimmt vorſtellen, denn ich kann ſie mir in meinen Gedanken nachzählen. Könnt ihr das auch? K. Ja; eins, zwei — — neunzehn. L. Ihr habt die Knaben hier nicht gezählt. Ich ſage euch, es ſind ein und zwanzig hier. Was muß ich erſt gethan haben? K. Sie haben gezählt. L. Was könnt ihr, auch ohne erſt nachzuzählen? K. Wir können uns die Zahl beſtimmt vorſtellen. L. Was müßt ihr dazu können? K. Wir können ſie in Gedanken nachzählen. L. Kennt ihr auch Zahlwörter, bei denen man das nicht kann? — Wie viel Aepfel habt ihr im Herbſt geerntet? K. O, ganz viele. L. Sage: ſehr viele. — Und ihr? K. Nur wenige. L. Welches Zahlwort haſt du gebraucht? K. Wenig — viel. L. Kann man ſich dabei die Zahl auch beſtimmt vorſtellen? K. Nein, nur ſo ungefähr. L. Ihr habt (hattet) wenige Aepfel. Wenn nun die jemand ſieht (ſah), der noch weniger hat (hatte), —? K. Der ſagt, daß es viele ſind. L.

Ihr habt viele Aepfel. Könnte wohl jemand doch noch mehr haben? — K. Der sagt dann, daß dies nur wenige sind. L. Seht, diese Zahlwörter geben die Menge der Aepfel nicht bestimmt an. Was hast du auch nicht mit deinen Aepfeln gethan? K. Ich habe sie nicht gezählt. L. Was kann man, wenn man eine Menge von Dingen gezählt hat? K. Dann kann man die Menge bestimmt angeben. L. Wenn man aber eine Menge von Dingen nicht zählt? K. Dann kann man die Zahl nur so ungefähr angeben. L. Angeben kann man sie dann gar nicht, nur bezeichnen, ob sie groß oder gering ist, das nennt man schätzen. Ihr seht schon, daß es zweierlei Zahlwörter gibt. K. Die einen geben eine Zahl bestimmt an, die andern nicht — schätzen sie bloß. L. **Das Zahlwort zählt oder schätzt eine Menge von Dingen.** K. Das Zahlwort ꝛc.

Weitere Beispiele von bestimmten und unbestimmten Zahlwörtern.

Durch vergleichende Gespräche über: eins — der erste; zwei — der zweite ꝛc. wird der vorstehende Satz vervollständigt: —, **oder gibt die Stelle eines Dinges in einer bestimmten Reihe an.**

---

30. Die Präposition. Arten derselben.

Lehrer. Bei wem sitzest du? Kind. Bei Henriette. L. Wie lauft ihr beim Schwarzen-Mann-Spiel? K. Wir laufen durch den Graben. L. Wo steht unsere Schule? K. Nicht weit vom Kirchhof. L. Das sagt ihr: Unweit des Kirchhofs. K. Unweit ꝛc. L. Was habt ihr immer angegeben? Du? K. Den Ort, wo ich sitze. L. Du? K. Den Ort, durch den wir laufen. L. Du? K. Den Ort, wo unsere Schule steht. (Weitere Beispiele.)

L. Für wen bist du gestern in die Stadt gegangen? K. Für meinen Vater. L. Wenn dein Vater dir das nicht befohlen hätte? K. Dann wäre ich zu Hause geblieben. L. Du hast also den Grund angegeben, weshalb du in die Stadt gegangen bist. Wovon kommt es, daß es jetzt Tag ist? K. Von der Sonne. L. Was hast du angegeben? K. Die Ursache davon, daß es Tag ist. L. Womit schneidest du Leinen? K. Mit der Schere. L. Was ist die Schere? K. Das Mittel zum Schneiden. L. Deshalb sagen wir: Ich schneide mittelst der Schere. K. Ich schneide ꝛc. L. Was habt ihr angegeben? K. Daß die Schere ein Mittel zum Schneiden ist.

Weitere Gespräche, welche Präpositionen zu Zeit-, Richtungs-, Weise-Bestimmungen in Anwendung bringen.

Dann Zusammenfassung dieser Wörter unter den Begriff: Präpositionen, ohne eine Definition der Präposition aufzustellen, ihre Bedeutung dem jeweiligen Gebrauch im Gespräche überlassend. Dann aber wird der Satz aufgestellt: **Die Präpositionen erfordern je einen bestimmten Casus bei sich, und zwar:**

a. den Accuſativ die Präpoſitionen: durch, für, gegen, ohne, um, wider (ſonder);

b. den Dativ die Präpoſitionen: mit, nach, nächſt, nebſt, ſammt, bei, ſeit, von, zu, zuwider, entgegen, binnen, aus, außer, längs, zufolge, trotz;

c. den Genitiv die Präpoſitionen: unweit, mittelſt, kraft, während, laut, vermöge, ungeachtet, oberhalb, unterhalb, innerhalb, außerhalb, diesſeit, jenſeit, halben, wegen, ſtatt.

Uebungen in der Rection der Präpoſitionen mit dem Accuſativ.

Dritter Curſus.

1. Einſchränkung des Subſtantivbegriffs durch das Attribut.

Lehrer. Als jung Roland in den Wald reitet dem Rieſen entgegen, ſpottet der: „Was will doch dieſer kleine Fant auf ſolchem Roſſe machen?“ Was antwortet ihm Roland? Kind. „Ein kleiner Mann — ein großes Pferd, ein kurzer Arm — ein langes Schwert, muß eins dem andern helfen.“ L. Was muß dem andern helfen? K. Das große Pferd dem kleinen Mann ꝛc. L. Was heißt das? K. Wenn der Mann klein iſt, ſo iſt es gut, wenn ſein Pferd groß iſt ꝛc. L. Dann iſt es nämlich gut, wenn der kleine Mann mit einem Rieſen ſtreiten will. Was paßt ſonſt zu einem kleinen Mann beſſer? K. Ein kleines Pferd. L. Welche Pferde ſind aber in Rolands Worten ausgeſchloſſen? K. Die kleinen Pferde. L. Warum? K. Weil es ſich um einen Kampf mit dem Rieſen handelt. L. Durch welches Wort ſind die kleinen Pferde ausgeſchloſſen? K. Durch groß. L. Was iſt dies Wort bei Pferd? K. Ein Attribut. L. Was thut es mit dem Begriff Pferd? K. Es beſchränkt den Umfang desſelben. L. Was bezeichnet es bloß? K. Eine Art von Pferden. L. Welche andern Attribute kommen noch in Rolands Worten vor? K. Klein bei Mann, kurz bei Arm, lang bei Schwert. L. Was für Männer gibt es? — was für Arme — Schwerter? — Was bezeichnen die Attribute klein, kurz lang bei den Subſtantiven Mann, Arm, Schwert? K. Jedes eine Art von Männern, von ꝛc. L. Inwiefern beſchränkt das Attribut alſo den Umfang eines Subſtantivbegriffs? K. Es bezeichnet eine Art desſelben. L. Davon ſollt ihr nun noch zweierlei unterſcheiden lernen. Wie redet der Rieſe den jungen Roland an? K. Er nennt ihn: Dieſer kleine Fant. L. Fant bedeutet: junger Menſch. (Zu erinnern an: Infant, und an: fent, niederländiſch, in unſerm plattdeutſchen Idiom gebräuchlich.) Was iſt das Wort klein dabei? K. Attribut; es gibt kleine und auch große junge Leute; es bezeichnet eine Art von jungen Leuten. L. Aber nun das Wort: dieſer? — Bezeichnet das auch eine Art von kleinen jungen Leuten? K. Nein, damit bezeichnet der Rieſe den jungen Roland allein. L. Wie können wir allerdings den Roland für ſich allein nicht nennen? K. Eine Art von ꝛc. L. Denn er iſt ein einzelner junger Menſch. Eine

Art umfaßt mehrere Dinge, nur nicht so viele —? K. Wie die Gattung. L. Die Gattung heißt —? K. Fant. L. Die Arten —? K. Kleiner — großer F. L. Welchen einen aus der Art: kleiner Fant meint der Riese? K. Roland. L. Durch welches Wort bezeichnet der Riese das? K. Durch dieser. L. Seht, das Wort dieser ist hier auch ein Attribut. Was thut es auch mit dem Begriff kleiner Fant? K. Es beschränkt ihn. L. Was bezeichnet es aber nicht? K. Eine Art von ꝛc. L. Sondern —? K. Einen einzelnen kleinen Fant. L. **Das Attribut beschränkt den Umfang eines Substantivbegriffs, indem es entweder eine Art desselben, oder —? K. ein einzelnes Ding aus einer Art desselben bezeichnet.** Das Attribut beschränkt ꝛc. L. Das ist das eine. Als Roland den Riesen zuerst von fern erblickt, sagt er: „Was ist das für ein Schrecken! Soll ich den lieben Vater mein im besten Schlaf erwecken?“ Wie nannte er seinen Vater? K. Den lieben Vater. L. Warum will er ihn nicht wecken? K. Weil er ihn lieb hat. L. Was ist lieb bei Vater? K. Ein Attribut. L. Denkt Roland aber an eine Art von Vätern —? Oder bezeichnet er mit lieb nur einen einzelnen Vater? — K. Nein, er sagt damit nur, daß er seinen Vater lieb hat. L. Wenn ihr an eure Väter denkt, so denkt ihr auch, daß ihr sie lieb habt. Woran denkt ihr aber noch sonst? K. Daß wir ihm folgen sollen; — daß er für uns sorgt; — daß er uns erzieht; — daß er der Herr im Hause ist; — an sein Geschäft, sein Aussehen, seine Gewohnheiten ꝛc. L. Sind nun alle diese Merkmale von Vater in dem Worte lieb enthalten? K. Nein, nur das eine, daß er den Vater lieb hat. L. Darum ist lieb ein Attribut zu Vater. Was hebt es aus allen den Merkmalen des Vaters bloß hervor? K. Das eine Merkmal. L. Was geschieht mit den übrigen Merkmalen? K. An die denkt man den Augenblick nicht. **Das Attribut beschränkt auch dadurch oft den Umfang eines Substantivbegriffs, daß es aus den verschiedenen Merkmalen desselben ein einziges hervorhebt.**

Aehnliche Gespräche über Attribute, wovon verschiedene Ausdrucksformen gewählt werden können, ergeben:

Wenn ein Attribut ein Merkmal des Substantivbegriffes zu dem Zwecke hervorhebt, um ganz besonders das Gemüth dadurch zu erregen, so heißt es ein schmückendes Attribut (epitheton ornans). Beispiele: Wann soll der Krieg, der fürchterliche, enden? — Die leuchtende Sonne goß ihre belebenden Strahlen über die blendende Schneewüste; — Eilende Wolken, Segler der Lüfte ꝛc.

Ein Attribut, welches ein Merkmal angibt, das das Wesen des Substantivbegriffs ausmacht, ist unzulässig. Beispiele: Ein alter Greis, — nasses Wasser, — eine runde Kugel ꝛc.

2. Einschränkung des Thätigkeitsbegriffes durch das Object.

An einem Beispiel wie etwa: Josephs Brüder schlachteten einen Bock und tunkten seinen Rock in das Blut desselben ꝛc. wird wiederholt:

Das Object beschränkt den Umfang eines Verb- oder Adjectivbegriffs, und ist entweder ein nothwendiger Bestandtheil dieses Begriffes oder nicht,

und

Verbe drücken Begriffe von Thätigkeiten aus. Der Thätigkeitsbegriff setzt entweder ein Object voraus oder keins.

Lehrer. Was thun alle Objecte? Kind. Sie beschränken ꝛc. L. Wie können wir sie eintheilen? K. In nothwendige und nicht nothwendige.

Object.

Nothwendiges Object. Nicht nothwendiges Object.

L. Von den nothwendigen Objecten wollen wir sprechen. Ihr sollt sie eintheilen lernen. Wozu gehören die nothwendigen Objecte? K. Zum Begriff der Thätigkeit. L. Ohne was kann man sich die Thätigkeit schlachten z. B. nicht denken? K. Ohne ein Thier, das geschlachtet wird. L. Nennt eine Thätigkeit, die man sich ganz ohne Object vollständig vorstellt. K. Gehen ꝛc. L. Wo nun ein Object nothwendig ist, um sich eine Thätigkeit vorstellen zu können, da **setzt der Thätigkeitsbegriff das Object voraus.** Wovon ist dies das Merkmal? K. Von den nothwendigen Objecten. L. Was für ein Object ist nun der Bock in dem Satze: Josephs Brüder ꝛc.? K. Ein nothwendiges Object, denn der Begriff schlachten setzt voraus, daß etwas da ist, das geschlachtet wird. Wenn so etwas nicht da ist, kann man nicht schlachten. L. Wie heißt das Subject im Satze? K. Josephs Brüder. Sie haben das Schlachten gethan. L. Sie waren thätig dabei. Was thut das Thier, das geschlachtet wird? K. Es schreit, sperrt sich ꝛc. L. Was thut es am Schlachten selbst? K. Nichts. L. Wer ist vielmehr thätig gewesen? K. Josephs Brüder. L. Nun sprecht von dem Object, und sagt doch ganz dasselbe, als wenn Josephs Brüder das Subject sind. K. Der Bock wurde geschlachtet. L. Was ist das Object nun geworden? K. Subject. L. Nun ist also doch der Bock thätig, weil er Subject im Satze ist? K. Nein, das Schlachten thut er doch nicht. L. Er leidet es. Er muß es leiden, so sehr er sich auch wehrt. Was für ein Subject ist er? K. Ein leidendes Subject. L. Worein habt ihr also das Object verwandelt? K. In ein leidendes Subject. L. In was für eins konntet ihr es nicht verwandeln? K. In ein thätiges Subject. L. Deshalb heißen wir es auch schon ein leidendes Object. Sagt den Satz mit dem thätigen Subject und dem leidenden Object. K. Josephs Brüder ꝛc. L. Jetzt sagt den Satz

mit dem leidenden Subject. K. Der Bock ꝛc. L. **Ein nothwendiges Object, das man in demſelben Gedanken zum leidenden Subject machen kann, iſt ein leidendes Object.** K. Ein nothwendiges ꝛc. (Beiſpiele). L. Ihr kennt nun eine Art von nothwendigen Objecten. K. Die leidenden Objecte.

L. Wiederholt den Satz von Joſephs Brüdern. K. Joſephs Brüder ꝛc. L. In welchem Caſus ſteht das leidende Object? K. Im Accuſativ. Andre Beiſpiele. L. **Der Accuſativ iſt der Caſus des leidenden Objects.** K. Der Accuſativ ꝛc. L. Verwandelt das leidende Object in ein leidendes Subject. K. Der Apfel wird gepflückt. L. In welchem Caſus ſtand d. W. Apfel, als es noch leidendes Object war? K. Im Accuſativ. L. Jetzt auch, nun es das leidende Subject iſt? K. Nein, im Nominativ. L. In welchem Caſus ſteht das Subject immer? K. Im Nominativ. (Beiſpiele.) L. Was könnt ihr vom Nominativ ſagen? K. Der Nominativ iſt der Caſus des Subjects. L. Oder: **Der Nominativ iſt im Satze meiſt das Subject.** (Hinweis auf Fälle wie: Friedrich II. von Preußen heißt der Große; der Habicht iſt ein Raubvogel ꝛc.)

L. Stelle dich hierher, Wilhelm. Anton, ſtelle dich hinter ihn. Folge ihm zur Thür. — Nun, willſt du nicht oder kannſt du nicht? K. Ich will wohl, aber ich kann ſo nicht. L. Warum kannſt du nicht? Weißt du nicht, was folgen iſt? K. Ja, aber Wilhelm ſteht ja ſtill. L. Das thut er freilich; aber er ſoll ja auch nicht folgen. Das ſollſt du. K. Aber dann muß er doch vorausgehen, ſonſt kann ich ihm nicht folgen. L. Nun, Wilhelm, geh vorauf. (A. folgt.) Was iſt alſo nothwendig, damit man folgen kann? K. Daß einer voraufgeht. L. Ohne einen, der voraufgeht, kann man ſich die Thätigkeit folgen nicht denken. Was ſetzt der Begriff folgen voraus? K. Einen der voraufgeht. L. Wer iſt dir ſoeben vorausgegangen? K. Wilhelm. L. Und du? K. Ich bin ihm gefolgt. L. Mit welchem Worte bezeichneſt du den, der vorausgegangen iſt? K. Mit: ihm. L. Das iſt das Object bei folgen. (Wilhelm, dem Lehrer, der Schweſter ꝛc. folgen.) Was für ein Object iſt es? K. Ein nothwendiges. L. Weshalb? — Iſt es auch ein leidendes Object? — Was thut derjenige, dem du folgſt? K. Er geht vorauf. L. Thut er dasſelbe wie du? K. Nein. L. Das aber, was er thut, iſt nothwendig, damit du —? K. Damit ich folgen kann. L. Iſt er ein leidendes Object, frage ich nun nochmals? K. Nein, ein thätiges Object. L. In welchem Caſus ſteht es? K. Im Dativ. L. Habt ihr da nicht eine zweite Art von nothwendigen Objecten gefunden? K. Das thätige Object. L. **Ein Object, welches ſelbſt thätig werden muß, um die Thätigkeit des Subjects möglich zu machen, iſt ein thätiges Object.** K. Ein Object ꝛc. L. Welcher Caſus ſtellt das thätige Object dar? K. **Der Dativ iſt der Caſus des thätigen Objects.** Beiſpiele: vorausgehen, gehorchen, befehlen, ſchenken, danken, geben, nehmen. (Schenken ſetzt jemand voraus, welcher nimmt ꝛc.)

Aehnliche Gespräche über z. B.: Erinnerst du dich meines gestrigen Geboles? ꝛc. führen zu der Erkenntniß: **Ein Object, welches als Ursache oder Stoff der Thätigkeit des Subjects nothwendig ist, heißt ein bewirkendes Object.** Der Genitiv ist der Casus des bewirkenden Objects. Dieser Satz wird durch herangezogene Beispiele (Helenens Schulversäumnisse — subjectiver Genitiv: Helene hat die Schule versäumt; Helenens Strafe — objectiver Genitiv: Helene wird bestraft; Helenens Bücher — Genitiv des Besitzes ꝛc.) vervollständigt: **Der Genitiv ist meist entweder Attribut oder bewirkendes Object.**

L. Welche Arten des nothwendigen Objects kennt ihr?

Nothwendiges Object.

Leidendes Object.	Thätiges Object.	Bewirkendes Object.
Accusativ.	Dativ.	Genitiv.

L. Kann man sagen: Ich lese? K. Ja wohl. L. Muß man nicht angeben, was man liest? K. Das braucht man nicht. L. Also dann braucht wohl auch nichts da zu sein, was man lesen kann, und man liest doch? K. Nein. Wenn nichts zu lesen da ist, dann kann man nicht lesen. L. Was für ein Object ist das, was gelesen wird? K. Ein leidendes Object. L. Was thut man, wenn man auch das leidende Object mal nicht mit sagt? K. Man denkt es sich. L. Was thust du gerade jetzt? K. Ich lese. L. Was sagst du bloß nicht mit? K. Die Worte an der Schultafel. L. Man kann das leidende Object unausgesprochen lassen, aber man denkt es sich doch. K. Man kann ꝛc.

Ebenso: Der Diener gehorcht (dem Herrn). Ich schäme mich (meiner Vergeßlichkeit).

L. Du sagst: Ich schäme mich. Wie heißt das Subject? K. Ich. L. Welche Thätigkeit sagst du von dir aus? K. Daß ich mich schäme. L. Vergleiche damit den Satz, den du jetzt sprechen sollst. Was thust du, wenn du dich beschmutzt hast? K. Ich wasche mich. L. Gib die Glieder dieses Satzes an. K. Ich — Subject; wasche — ausgesagte Thätigkeit; mich — leidendes Object. L. Wer ist das leidende Object? K. Das bin ich selbst. L. Der du —? K. Der ich mich wasche. L. Womit fällt also das leidende Object zusammen? K. Mit dem thätigen Subject. L. Beide sind eine und dieselbe Person. Nun denkt wieder an den andern Satz. Wer thut das Schämen? K. Wir. L. Und wer wird roth davon im Gesicht, und versteckt sich und mag sich nicht sehen lassen? K. Wir auch. L. Seht, da fällt das Object mit dem thätigen Subject zusammen. Beispiele: sich wundern, sich freuen, sich errinnern ꝛc. Satz: **Das Object kann mit dem thätigen Subject zusammenfallen.**

Vervollständigung des Satzes von den Verben:

Verbe drücken — — — oder keines. Das Object gehört im ersten Falle zum Begriffe der Thätigkeit und ist dann entweder ein leidendes, oder ein thätiges, oder ein bewirkendes Object. Es kann auch mit dem thätigen Subject zusammenfallen.

Scheinbare Objecte: Einen festen Schlaf schlafen; — einen schweren Gang gehen; — einen harten Kampf kämpfen; — eines schnellen Todes sterben ꝛc.

---

3. Einschränkung des Eigenschaftsbegriffes durch das Object.

Lehrer. Ihr habt erkannt, daß es Verbe gibt, deren Begriff ein Object voraussetzt. Wie nennen wir solche Verbe noch? Kind. Objective Verbe. (Beispiele von objectiven und subjectiven Verben.) L. Ihr sollt nun auch Adjective kennen lernen, deren Begriff ein Object voraussetzt. K. Wir sollen ꝛc. L. Deine Schwester ist krank. Darf sie in die Schule gehen? — herumspringen? — im Hause und Garten arbeiten helfen? — alles mit euch essen? — K. Das darf sie alles nicht. L. Wessen bedarf sie? K. Sie bedarf der Pflege. L. Du auch? K. Nein, ich bin nicht krank. L. Bedarfst du denn nie irgend eines Dinges? K. Ja, der Speise, wenn ich hungrig bin ꝛc. L. Was setzt der Begriff: bedürfen voraus? K. Irgend etwas, dessen man bedarf. L. Oder, was man haben muß. Wie heißt nun der, welcher etwas bedarf? K. Bedürftig. L. Das ist —? K. Ein Adjectiv. L. Wovon gebildet? K. Vom Verb: bedürfen. L. Deshalb hat es ein Genitivobject bei sich, und dies ist nothwendig, um nur den Eigenschaftsbegriff denken zu können. Wenn jemand keiner einzigen Sache bedürfte, wie könnte er nicht heißen? K. Dann könnte er nicht bedürftig heißen. L. Wessen ist deine Schwester bedürftig? K. Der Pflege.

Aehnlich besprochen: eingedenk, (von gedenken), — froh (von sich freuen), — die Participien der Verbe, die den Genitiv der Sache regieren: angeklagt, überwiesen, beraubt, entsetzt (eines Amtes) ꝛc. — angehörig, anständig, behaglich, behülflich, dankbar, gehorsam ꝛc., welchen Verbbegriffe zu Grunde liegen, die ein thätiges Object voraussetzen; — die Participien der Verbe, welche den Dativ regieren: ergeben, erwünscht, geneigt, verhaßt ꝛc. — Dann noch andere Adjective, in denen diese Beziehungen nicht mehr so klar zu tage liegen, wie ansichtig, bewußt, gewohnt, kundig, schuldig, habhaft, theilhaft, würdig ꝛc. mit dem Genitivobject; ähnlich, angenehm, ärgerlich, feil, feind, fremd, nöthig, wichtig ꝛc. mit dem Dativobject. Es ergibt sich die Erkenntniß: **Viele Adjectivbegriffe setzen ein Object voraus.** Beispiele von solchen, die keins voraussetzen: reich, arm, verständig, fleißig, träge, roth, eckig, hölzern ꝛc.

L. Wie lang ist dieser Tisch? K. Das weiß ich nicht. L. Was mußt du thun, um das angeben zu können? K. Messen. L. Nimm den Meterstab und miß. K. Der Tisch ist zwei und einen halben (zwei ein halb) Meter lang. L. In welchem Casus sagst du, wie lang

der Tiſch iſt? K. Im Accuſativ. — Aehnlich: eine Spanne breit, einen Finger dick, einen Schritt weit, einen Monat alt, einen Centner ſchwer, einen Thaler werth ꝛc. Satz: **Die Adjective, zu deren Begriff eine Meſſung gehört, wenn eine genaue Angabe geſchehen ſoll, haben das Maß im Accuſativ bei ſich.**

---

4. Ergänzende und acceſſoriſche Objecte.

Lehrer wiederholt an einigen Beiſpielen (Du ſollſt deinen Mitſchüler nicht ſchlagen. Freue dich deiner Kraft (über deine Kraft), aber du darfſt ihm keinen Schmerz bereiten) die Eintheilung der im Thätigkeitsbegriffe vorausgeſetzten Objecte.

L. Was darfſt du nicht? K. Jemand Schmerz bereiten. L. Erkläre das. K. Ich darf nichts thun, was einem andern Schmerz verurſacht. L. Wenn ich nun ſagte: Du darfſt nichts thun, wodurch Schmerz bewirkt wird —? K. Dann hätten Sie nicht geſagt, wer den Schmerz fühlen würde. L. Iſt das nöthig zu ſagen? K. Ja, es muß ja jemand ſein, der den Schmerz fühlt. L. Richtig, wenn Hans auf einen Stein geſchlagen hätte —? K. Der hätte keinen Schmerz empfunden. L. Welche Merkmale müßt ihr alſo angeben, wenn ihr erklären wollt, was „Jemand Schmerz bereiten“ bedeutet? K. Wir müſſen angeben 1. daß es eine Thätigkeit iſt, welche 2. Schmerz verurſacht, und zwar 3. einem Menſchen ꝛc., welcher den Schmerz fühlt. L. Was für ein Object iſt dieſer Menſch in bezug auf die Thätigkeit? K. Ein thätiges Object. L. Würde man nun alſo die Merkmale des Begriffes „Schmerz bereiten“ vollſtändig (oder ganz) angeben, wenn man das thätige Object vergäße? K. Nein. L. **Darum nennen wir das thätige Object ein ergänzendes Object, Der Begriff der Thätigkeit wird erſt dadurch ganz, daß man das thätige Object mit angibt.**

Aehnliche Behandlung leidender und bewirkender Objecte führt zur Benennung aller dreier Arten von nothwendigen Objecten als **ergänzende Objecte.**

L. Zeige und ſprich: Wo ſteht das Katheder? K. Das Katheder ſteht hier. L. Der Schrank? K. Der Schrank ſteht dort. L. Welche Thätigkeit haſt du beidemal ausgeſagt? K. Stehen. L. Was iſt bei dieſer Thätigkeit niemals vorausgeſetzt? K. Ein ergänzendes Object. L. Und doch habt ihr Objecte bei der Thätigkeit genannt. Ihr ſagtet —: K. Das Katheder ꝛc. — der Schrank ꝛc. L. Steht noch mehr hier? K. Das Tafelgeſtell, der Stuhl. L. Und dort? K. Der Ofen, der Torfkaſten. L. Einige von den Dingen, die ihr genannt habt, ſtehen —? K. Stehen hier, andere ſtehen dort. L. Wonach habt ihr dieſe Dinge eingetheilt? K. Nach dem Ort, wo ſie ſtehen. L. Was thun ſie aber alle? K. Sie ſtehen. L. Stehen überhaupt mehr Dinge, oder ſtehen mehr Dinge hier? — dort? K. Es ſtehen

überhaupt ꝛc. L. Alſo könnt ihr wirklich den Thätigkeitsbegriff ſtehen eintheilen etwa in:

Stehen.

hier ſtehen, dort ſtehen, draußen — drinnen ſtehen ꝛc.

Was iſt: hier ſtehen? K. Eine Art von ſtehen. L. Ob das wahr iſt? Machen die Dinge, welche hier ſtehen, das Stehen anders, als die Dinge, welche dort ſtehen? K. Nein. L. Alſo ſind hier — dort ꝛc. ſtehen nicht Arten von ſtehen. Was theilen wir alſo nicht ſo ein? K. Den Thätigkeitsbegriff, denn der iſt immer derſelbe. **Wir theilen nur die Dinge, welche ſtehen, nach dem Orte ein, wo ſie ſtehen.** L. Deshalb nennen wir hier, dort ꝛc. zwar wohl Objecte. Sind ſie aber Objecte, welche nothwendig ſind, den Thätigkeitsbegriff zu ergänzen? K. Ergänzende Objecte ſind ſie nicht. L. Sie ſind bloß hinzutretende Objecte. Was bezeichnen ſie? K. Den Ort, wo etwas ſteht. Sie ſind Objecte des Ortes. **Objecte des Ortes ſind hinzutretende Objecte.** L. Weshalb heißen ſie ſo?

Geſpräche über andere Ortsobjecte in vorſtehend angedeutetem Sinne (auf der Bank ſitzen, über den Spielplatz laufen, im Bette liegen ꝛc.), über Richtungsobjecte (in die Schule — zur Stadt gehen, vor das Katheder treten, bergauf ſteigen ꝛc.), über Zeitobjecte (kürzlich geſchehen, ſtets aufmerken, um 12 Uhr nach Hauſe gehen ꝛc.), über Objecte der Weiſe (ſorgfältig ſchreiben, ſehr erſtaunt ſein, genug eſſen, meiſtentheils ſchlafen, ſtehendes Fußes abreiſen, anders erzählen, Eile mit Weile; — zu unterſcheiden: aufrecht ſtehen und wartend ſtehen, zierlich tanzen und luſtig tanzen, ſchwer fallen und mit einem Schrei fallen ꝛc.), über Objecte des Grundes (vor Froſt erſtarrt, durch Schaden klug werden, fürs Vaterland kämpfen, aus Holz gezimmert, nach dem Schein urtheilen, um des Glaubens willen dulden, des Wetters ungeachtet ausgehen, gehorſam ſchweigen, freudig jauchzen ꝛc.) verallgemeinern den Satz: **Objecte des Ortes, der Richtung, der Zeit, der Weiſe, des Grundes ſind hinzutretende Objecte.**

L. Sage mir, wo du ſitzeſt. K. Ich ſitze hier. L. Ich will nicht bloß den Ort wiſſen, wo du ſitzeſt, ſondern auch den Gegenſtand, auf dem du ſitzeſt. K. Ich ſitze auf der Bank. L. Was für ein Object haſt du damit auch angegeben? K. Ein Objeet des Ortes. L. Was haſt du nämlich genannt? K. Die Bank, — das Ding, auf dem ich ſitze. (Beiſpiele: Der Reiter ſitzt auf dem Pferde, der Kutſcher auf dem Bock, der Dachdecker auf dem Dache ꝛc. Das Pferd, der Bock, das Dach ſind die Dinge, auf denen der Reiter ꝛc. ſitzen). L. Welche Thätigkeit habt ihr da immer ausgeſagt? K. Sitzen. L. In welcher Beziehung ſteht zu dieſer Thätigkeit die Bank, der Bock ꝛc.? K. Die Bank ꝛc. iſt der Ort des Sitzens. L. Durch welches Wort habt ihr dieſe Beziehung angegeben? K. Durch

das Wort: auf. L. Auf ist eine Präposition. **Auf bezeichnet eine Ortsbeziehung zwischen „sitzen“ (einer Thätigkeit) und einem Gegenstande.**

Weiter: Orts- und Richtungs- (Raum-) Beziehungen durch Präpositionen: durch, um, gegen, wider, nach, bei, von, zu, entgegen, außer, aus, gegenüber, binnen, längs, unweit, ober-, unter-, inner-, außerhalb, diesseit, jenseit; — Zeitbeziehungen: durch, um, nach, seit, zu, vor, während, zwischen, in, an; — ursächliche Beziehungen: für, durch, ohne, sonder, gegen, wider, mit, (nächst, nebst, sammt) bei, zuwider, gemäß, zufolge, trotz, um — willen, über, unter, vor, mittelst, kraft, laut, vermöge, ungeachtet, halben, wegen, statt.

Die Präpositionen bezeichnen verschiedene Beziehungen einer Thätigkeit zu einem Gegenstande, namentlich Raum-, Zeit- oder ursächliche Beziehungen.

Lehrer. Setze dich, Anna. Kind. Ich sitze ja schon. L. Ich spreche aber doch nicht vom Sitzen. Was befahl ich dir? K. Mich zu setzen. L. Nun denn. Thue das. K. Dann muß ich erst aufstehen. L. Gut. Tritt zu mir. — Nun setze dich. K. Wohin? L. Wähle selbst. Sagt ihr andern, wohin sie sich setzen kann. K. Auf die Bank, den Stuhl, die Trittleiter, den Torfkasten, den Tisch ꝛc. L. Nun, wähle. K. Dann setze ich mich auf den Stuhl. L. Halt, du gehst ja; du sollst dich doch setzen. K. Ich muß erst zu dem Stuhle gehen. L. Der Ort, wohin man sich begibt, heißt das Ziel. Was ist jetzt dein Ziel? K. Der Stuhl. L. Jetzt hast du dein Ziel erreicht. Sitzest du nun auch schon? K. Nein, jetzt muß ich mich niederlassen. L. Wohin? K. Auf den Stuhl. L. Was ist der Stuhl nochmal? K. Mein Ziel. L. Laß dich also nieder. Jetzt hast du dein Ziel erreicht. Was hast du gethan? K. Ich habe mich **auf den Stuhl gesetzt**. L. Sage aber nun, was du jetzt thust. K. **Ich sitze auf dem Stuhl**. L. Mußt du jetzt auch noch dein Ziel erreichen? K. Nein, ich sitze auf dem Stuhl und bleibe da ruhig sitzen. L. Doch wohl nur so lange, als ich's dir erlaube. Stehe wieder auf. Was thust du um wieder zu sitzen? K. Ich setze mich auf den Stuhl. L. Und dann? K. Dann sitze ich auf dem Stuhl. L. Du hast beide mal sehr verschieden gesprochen. K. Erst: setze mich, dann: sitze. — Erst: auf den Stuhl, dann: auf dem Stuhl. L. Lernet jetzt: **Die Präposition auf erfordert bei setzen den Accusativ, aber bei sitzen den Dativ.** K. Die Präposition auf ꝛc. L. Woher kommt das? Ihr habt es vorher schon gelernt: Die Thätigkeit setzen bedeutet eine Bewegung nach einem Ziel, und das Ziel steht im Accusativ. Die Thätigkeit sitzen bedeutet, daß man an einem Orte sich befindet (bedeutet ein Ruhen und Beharren an einem Orte) und dieser Ort steht im Dativ.

Gespräche über: legen und liegen, stellen und stehen, kommen und

ankommen, gehen, laufen, fahren, ſtecken, hängen und hangen ꝛc. — und über die Präpoſitionen an, auf, hinter ꝛc.

Die Präpoſitionen an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor und zwiſchen haben bei Verbbegriffen des Ruhens und Beharrens den Dativ, bei Verbbegriffen der Bewegung auf ein Ziel den Accuſativ bei ſich.

Vervollſtändigung des Satzes von den Präpoſitionen auf S. 86:

Die Präpoſitionen erfordern größtentheils je einen beſtimmten Caſus bei ſich, nämlich ꝛc.

---

5. Zuſtandsbegriffe zu unterſcheiden von Thätigkeits- und Eigenſchaftsbegriffen. Einſchränkung von Zuſtandsbegriffen durch das Object.

Lehrer. Was drücken Verbe aus? Kind. Begriffe von Thätigkeiten. L. Und Adjective? K. Begriffe von Eigenſchaften. L. Ihr ſollt darin jetzt noch einen Unterſchied machen lernen. Sehet einmal die Verbe an, die ich euch an die Tafel geſchrieben habe:

ſchlagen, ſchlafen, ſpringen, danken, ſich erinnern, ruhen, leben, gehen, klingen, fürchten, ſchießen, blitzen.

Bildet ein Urtheil mit dem Verbbegriff ſchlagen. K. Die Kriegsknechte ſchlugen Jeſum. L. Auch eins mit dem Verbbegriff ſchlafen. K. Wir ſchlafen nachts. L. Was haſt du von den Kriegsknechten angegeben? K. Was ſie gethan haben. L. Was von euch? K. Was wir nachts thun. L. Wer alſo ſchlägt, thut etwas. Und —? K. Wer ſchläft thut auch etwas. L. Was ſind ſchlagen und ſchlafen? K. Thätigkeiten. L. Da gibt es nun aber doch einen Unterſchied ausfindig zu machen. Denkt nach. Stellt euch ſchlagen vor — und ſtellt euch ſchlafen vor. Was beobachtet ihr am Schlagen, das am Schlafen nicht zu beobachten iſt? K. Beim Schlagen iſt Bewegung. L. Ja, oft genug was für welche? K. Heftige Bewegung. L. Was urtheilt ihr in dieſer Hinſicht vom Schlafen? K. Da iſt gar keine Bewegung. L. Wohl bewegt man ſich im Schlafe einmal. So lange man aber wirklich feſt ſchläft, iſt man bewegungslos. Auch athmet man im Schlaf und das Blut fließt durch die Adern. Wovon ſind das aber gerade nicht die Merkmale? K. Vom Schlafen. L. Wenn ihr nun eins von beiden eher als das andere eine Thätigkeit nennen ſollt, welches nennt ihr dann ſo, das Schlagen oder das Schlafen? K. Das Schlagen. L. Ja, das Verb ſchlagen drückt wirklich einen Thätigkeitsbegriff aus, das Verb ſchlafen dagegen einen Zuſtandsbegriff. K. Das Verb ſchlagen ꝛc. L. Zuſtandsbegriffe gibt es mehrere. Worin können wir alſo die Verbbegriffe eintheilen? K.:

Verbbegriffe.

Thätigkeitsbegriffe. Zuſtandsbegriffe.

Weiter: ſchlafen — ruhen, wachen; leben; fürchten; ſich freuen; blühen (bildlich genommen) ꝛc. Schlaf, Ruhe, Leben, Tod, Furcht, Freude, Blüte ꝛc.

Aehnliche Gespräche über müde (welches nicht wirklich eine Eigenſchaft iſt, da es nicht nothwendig irgend einem Menſchen oder Thier eigen zu ſein braucht, nicht zum Weſen derſelben gehört, und nur einen Zuſtand bezeichnet, der in einer zeitweiligen Erſchöpfung der Kraft beſteht), über lebendig, todt, bange, froh, zornig, bekümmert, krank, geſund, reich, arm ꝛc. — Leben, Tod, Furcht, Freude, Zorn, Kummer, Krankheit, Geſundheit, Reichthum, Armuth, Friede, Verdruß ꝛc. ergeben:

Adjectivbegriffe.

Eigenſchaftsbegriffe. Zuſtandsbegriffe.

So vervollſtändigen ſich die Sätze vom Subſtantiv, vom Verb, vom Adjectiv jetzt durch Aufnahme der Zuſtandsbegriffe in dieſelben.

6. Einſchränkung des Subſtantivbegriffes durch einen Satz. Attributſatz.

Lehrer. Ihr habt ſchon gelernt, was ein Attribut iſt. Kind. Das Attribut beſchränkt den Umfang eines Subſtantivbegriffs. L. Gib du mir ein Beiſpiel an. — Sieh, du kannſt nicht. Du hörſt nicht zu. Was kann ſie deshalb nicht? K. Nicht antworten. L. Was hat ſie nicht gehört? K. Die Frage. L. Warum nicht? K. Weil ſie nicht aufpaßt. L. Wie heißt ein Schüler, der immer aufpaßt? K. Aufmerkſam. L. Was kann ein ſolcher? K. Der kann antworten, weil er die Frage hört. L. Vollſtändig geſprochen. K. Ein aufmerkſamer Schüler kann antworten. L. Immer? K. Immer wohl nicht; aber er hört die Frage. Ein aufmerkſamer Schüler hört alle Fragen des Lehrers. L. Da habt ihr zwei Attribute im Satze. K. Aufmerkſam und des Lehrers. L. Worin theilt ihr die Schüler ein? K. In aufmerkſame und unaufmerkſame. L. Was thun letztere nicht? K. Sie hören nicht zu. L. Alle Schüler ſollten dem Lehrer zuhören, du auch. Wovon gibt es aber leider mehr, von Schülern oder von aufmerkſamen Schülern? K. Es gibt mehr Schüler als ꝛc. L. Gebt mir die beiden Arten von Schülern an, indem ihr dieſelben beſchreibt. K. Schüler, welche dem Lehrer zuhören und welche nicht dem Lehrer zuhören. L. Was für ein Schüler hört nun die Fragen des Lehrers? K. Ein Schüler, welcher aufpaßt, hört ꝛc. L. Wo iſt jetzt das Attribut ge-

blieben? K. Das ist noch da. Ein aufmerksamer Schüler ist ja einer, welcher aufpaßt. L. Hört. Ihr habt für das einfache Attribut einen ganzen Satz gebraucht: welcher aufpaßt. Das Subject darin heißt —? K. Welcher. Das ist ein beziehendes Pronom, und bezeichnet, daß es der Schüler sein soll, der aufpaßt. L. Wie heißt das Prädicat? K. Aufpaßt. L. Wofür steht der Satz: welcher aufpaßt? K. Für das Attribut: aufmerksam. L. Deßhalb ist er selber jetzt das Attribut und heißt ein Attributsatz. Was thut ein Attributsatz auch mit dem Substantivbegriff? K. **Der Attributsatz beschränkt den Umfang eines Substantivbegriffs.**

Schüler,

welche aufpassen, welche nicht aufpassen.

L. Zu welchen Schülern sollst du denn nun gehören? K. Zu den Schülern, welche aufpassen. L. Thue das; dann reden wir nicht wieder so lange über dich!

Das zweite Attribut jenes Satzes kann auch noch behandelt werden und dabei stellt sich dann heraus, daß dasselbe die Bedeutung eines Subjects hat: Ein Schüler, welcher aufpaßt, hört die Fragen, welche der Lehrer stellt. Der Attributsatz sagt, daß der Lehrer fragt. Die Aufmerksamkeit des Schülers wird aber von den Fragen des Lehrers oft abgelenkt durch die unzeitige leise Frage einer Plaudertasche, die neben ihm sitzt.

Frage,

welche der Lehrer stellt, welche Mitschüler stellen.

Oder ein auf Unaufmerksamkeit betroffener Schüler wird gefragt: Wie hieß die Frage, welche Elisabeth beantwortet hat? — wo der Attributsatz nicht in das (schwerfällige) Attribut: die von Elisabeth beantwortete (Frage) verwandelt, aber als wirkliches Attribut, wieder von der Bedeutung des Subjects, erkannt wird, welches die Frage individualisiert.

Oder der Unaufmerksame hat die Frage nach irgend einer Ursache ꝛc. nicht gehört, d. h. die Frage, was die Ursache von dem oder dem sei. Der Attributsatz hat die Bedeutung eines Objects.

Man soll auch Attributsätze besprechen, welche mit „das“ eingeleitet werden, um einzuprägen: Wenn ein Atttributsatz mit „das“ beginnt, so wird dies „das“ mit dem s geschrieben.

---

7. Einschränkung eines Thätigkeits-, Eigenschafts- und Zustandsbegriffes durch einen Satz. Objectsatz.

Lehrer. Ihr wißt die Parabel von Krummacher auswendig: Die Stimmen des Gerichts. Sage mir den Beginn derselben. Kind.

Ein reicher Mann, Namens Chryſes, gebot ſeinen Knechten, eine arme Witwe ſammt ihren fünf Kindern aus einem ſeiner Häuſer zu vertreiben, weil ſie den jährlichen Zins nicht zu zahlen vermochte. L. Was that Chryſes? K. Er gebot ſeinen Knechten, eine ꝛc. L. Wer war alſo Chryſes? K. Der Herr, weil er gebot. L. Was ſetzt die Thätigkeit gebieten voraus? K. Jemand der gehorcht: die Knechte. L. Was für ein Object iſt das? K. Ein thätiges Object, im Dativ. Chryſes gebot seinen Knechten. Nun enthält aber der Satz, den du hergeſagt, noch zwei Objecte. Die wollen wir ſuchen. Was thun wir, wenn wir erfahren, daß Chryſes ſeinen Knechten gebietet? K. Wir fragen, was er gebietet? L. Oder —? K. Was den Knechten geboten wird. L. Oder —? K. Wir fragen, wie das Gebot lautet, — nach dem Inhalte des Gebots ꝛc. L. Nennet etwas, das ein Herr ſeinen Knechten gebieten mag. K. Den Acker pflügen, — Roggen ſchneiden, — Holz hacken ꝛc. — L. Wenn davon eins geboten wird, was iſt das dann? K. Ein leidendes Object, denn man kann es zum leidenden Subject machen: Holz hacken wird den Knechten geboten ꝛc. L. Was ſollten nun die Knechte des Chryſes thun? K. Sie ſollten eine arme Witwe ꝛc. L. So iſt das aber in dem Anfangsſatze der Parabel nicht geſagt. K. Da ſteht: eine arme Witwe ꝛc. L. Das verſteht ihr jedoch ſo, wie ihr eben ſagtet: K. Die Knechte ſollten ꝛc. L. Verändert den Satz der Parabel darnach, wie man ihn verſtehen ſoll. K. Chryſes gebot ſeinen Knechten, daß ſie ꝛc. L. Sagt mir allein das leidende Object. K. Daß ſie ꝛc. L. Was iſt das? K. Ein Satz; ſie (die Knechte) — Subject ꝛc. L. Was iſt dieſer Satz? K. Ein leidendes Object zu der Thätigkeit gebieten. L. Der Satz iſt ein Objectſatz. Was thut er mit dem Thätigkeitsbegriffe gebieten? K. **Der Objectſatz beſchränkt den Umfang des Verbbegriffs.** L. Konnte Chryſes allein dies gebieten? K. Er gebot ſeinen Knechten zu anderer Zeit gewiß auch anderes. L. Von allem, was er ſeinen Knechten gebieten konnte, iſt hier nur dies eine genannt. Was? K. Daß ſie ꝛc.

Gebieten.

Acker beſtellen — Roggen ſchneiden — die Witwe vertreiben ꝛc.

L. Mit welchem Worte beginnt der Objectſatz? K. Mit daß. L. Merket: Wenn ein Objectſatz mit „daß“ beginnt, ſo wird dies „daß“ mit dem ß geſchrieben. K. Wenn ein Objectſatz ꝛc.

Auch der zweite Objectſatz: weil ſie den jährlichen ꝛc. wird beſprochen. Object des Grundes. Chryſes konnte ja auch andere Gründe haben, etwa Verwohnung des Hauſes, oder Schlechtigkeiten der Witwe, oder eine Beleidigung ſeitens derſelben ꝛc. Alſo beſchränkt der Objectſatz des Grundes ebenfalls den Verbbegriff.

Beiſpiele: Wem nicht zu rathen iſt, dem iſt auch nicht zu helfen (thät. Obj.). — Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr

(leid. Obj.) — Eine Frau kann mit der Schürze mehr zum Hause hinaustragen, als der Mann mit dem Wagen hineinfährt. (Obj. der Weise — Quantität.) — Gold macht nicht reich, es sei denn reich das Herz zugleich. (Obj. des Grundes — Bedingung.) — Der Krug geht so lange zum Brunnen, bis er bricht. (Obj. d. Zeit) ꝛc.

Es ist hier doch auch so warm, daß man's kaum aushalten kann ꝛc.

Wir schliefen bald ein, weil wir gar zu müde waren ꝛc.

8. Quantität des Subjects.

Lehrer. Leset die Sätze, welche ich euch an die Tafel geschrieben habe. Kind liest: Ein Vogel kann schwimmen. Einige Vögel können schwimmen. Kein Vogel kann schwimmen. Die Gans kann schwimmen. Alle Vögel können schwimmen. Manche Gänse können schwimmen. L. Ihr meldet euch schon zum Sprechen? K. Die Sätze sind gar nicht alle richtig. L. Das glaube ich selber. Ich habe sie euch bloß deshalb hingeschrieben, damit ihr mir helft, die richtigen herauszufinden. Welcher ist denn der erste unrichtige Satz? K. Ein Vogel kann schwimmen. Wenn man das so hinliest, (nämlich der einfache Satzton auf Vogel), klingt es, als wenn alle Vögel sollten schwimmen können, als wenn das Schwimmen ein Merkmal von Vogel wäre; aber nicht alle Vögel können schwimmen. Betont man aber das „ein" vor Vogel, so heißt das, nur ein einziger Vogel kann schwimmen, und es gibt doch viele Vögel die schwimmen können. L. Richtig. Im ersten Falle umfaßt das Subject zu viel Vögel in bezug auf das Prädicat, im zweiten Fall zu wenige. Was sagt ihr zu dem zweiten Satze? K. Der ist richtig, denn es sind wirklich nicht alle, wohl aber einige Vögel (Gans, Ente, Schwan ꝛc.,) die schwimmen können.

So die weiteren Sätze behandelt, ergibt sich: **In bezug auf das Prädikat, darf das Subject nicht zu viel und auch nicht zu wenig Dinge umfassen, wenn der Satz ein richtiges Urtheil aussprechen soll.**

L. Diese Sätze an der Tafel habt ihr nun leicht beurtheilen können. Höret aber den folgenden. Der aufmerksame Schüler lernt viel. K. Das ist richtig. L. Kann wohl so scheinen. Denn wer hier was lernen will —? K. Der muß aufmerksam sein. L. Und wer das nicht immer ist —? K. Der lernt nicht viel. L. Deshalb haltet ihr das Urtheil für richtig: Der aufmerksame ꝛc. Und doch ist es nicht völlig richtig. Völlig richtig ist das andere Urtheil, das ihr so eben gefällt habt. K. Wer in der Schule was lernen will, der muß aufmerksam sein. L. Von wem sollt ihr nämlich hier was lernen? K. Von Ihnen. L. Und wenn ihr nicht auf mich acht gebt? K. Dann können wir von Ihnen nicht lernen. L. Ich frage euch nun aber, ob Aufmerksamkeit allein genügt um viel zu lernen. — Peter ist ein auf-

merkſamer Junge; aber leider iſt er ſehr oft krank und muß zu Hauſe bleiben, wie ja heute auch wieder. Er wird nicht viel lernen, wenn der liebe Gott ihn nicht geſund werden läßt. Weshalb nicht? K. Weil er ſo ſelten in die Schule kommt. L. Und wodurch kann er das nicht ganz gut machen? K. Durch ſeine Aufmerkſamkeit. L. Darum iſt es um ſo ſchöner, daß er doch gern noch ſo viel lernt als irgend möglich iſt. Was gehört alſo außer der Aufmerkſamkeit noch dazu um viel zu lernen? K. Man muß regelmäßig zur Schule kommen. L. Fügt das in den Satz ein. K. Der aufmerkſame Schüler lernt viel, wenn er regelmäßig zur Schule kommt. L. Genug iſt das noch nicht. Sophie iſt hier immer aufmerkſam, kommt auch regelmäßig zur Schule, hat aber leider zu Hauſe zu wenig Zeit, ſorgfältig ihre Aufgaben zu löſen. Darum rechnet ſie nicht ſo flink und ſicher, und macht mehr Fehler ꝛc. wie andere. Was gehört weiter dazu um viel zu lernen? K. Der aufmerkſame Schüler lernt ꝛc. — — und ſorgfältig ſeine Hausaufgaben löſt. L. Das Wichtigſte haben wir nun noch gar nicht genannt. Das iſt Gottes Gabe: gute Anlagen. Ihr begreift nicht alle alles gleich gut und ſchnell. Dir fällt das Leſen, dir das Rechnen ꝛc. ſchwer. Wer gut und ſchnell begreift, der hat gute Anlagen. Was gehört auch dazu um viel zu lernen? K. Gute Anlagen. L. Faßt alles zuſammen. K. Der aufmerkſame Schüler lernt viel, wenn er gute Anlagen hat, ſorgfältig ſeine Hausaufgaben macht und regelmäßig zur Schule kommt. L. Von wem ſprach ich anfangs allein? K. Von dem aufmerkſamen Schüler. L. Ihr hieltet es richtig, wenn wir ſagten —? K. Der aufmerkſame ꝛc. L. Iſt es richtig? K. Nein, es gehört mehr dazu um viel lernen. L. Das ſind Bedingungen zum lernen. Wie viel Bedingungen habt ihr anfangs genannt? K. Nur eine, und es gibt vier. L. Welche von denſelben habt ihr ganz in eurer Gewalt? K. Daß wir aufmerkſam ſind. L. Ja. Wenn ein Schüler viel lernen will, und er kann nun einmal nicht regelmäßig zur Schule kommen ꝛc., wodurch kann er gewiß viel wieder gut machen? K. Durch Aufmerkſamkeit. L. Durch verdoppelte Aufmerkſamkeit. Aber alles kann ſie nicht gut machen. Sie iſt allein nicht genug, wenn man viel lernen will. Das Subject: Der aufmerſame Schüler ſagt in bezug auf das Prädicat: viel lernen nicht genug.

Regen macht das Land fruchtbar. Das Subject ſagt in bezug auf das Prädicat zu viel. Mäßiger Regen macht fruchtbar.

Wohlgeſchmack bringt Bettelſack. Das Subject ſagt ebenfalls zu viel. Wohlgeſchmack über die Mittel hinaus bringt Bettelſack ꝛc.

In bezug auf das Prädikat darf das Subject nicht zu viel und nicht zu wenig enthalten, wenn der Satz ein richtiges Urtheil ausſprechen ſoll.

Es donnert, es regnet, es iſt heute warm, es ſchneit ꝛc., verglichen mit: es friert mich, oder: es dauert mich, daß Meta krank iſt ꝛc., in welchen letzteren Sätzen das Subject nur verhüllt iſt, ergibt: Es

gibt Thätigkeiten und Zuſtände, deren Subjecte wir nicht zu beſtimmen pflegen.

---

9. Modalität des Prädikats.

Lehrer. Weshalb fehlt Anna heute morgen? Kind. Sie iſt krank. L. Weißt du das zuverläſſig? K. Ja, ich wollte ſie abholen, da lag ſie noch im Bette und mußte Arznei nehmen. L. Dann iſt ſie gewiß krank, und du darfſt deshalb ſagen: **Anna iſt krank.** Wovon haſt du dich ſelbſt überzeugt? K. Daß es wirklich wahr iſt. L. Aber Auguſt iſt auch nicht da. Weiß von dem jemand? K. Der ſoll auch wohl krank ſein. L. Warum ſagſt du nicht: Er iſt krank? K. Weil ich nicht gewiß weiß, ob er wirklich krank iſt. L. Wie würdeſt du ſprechen, wenn du gewiß wüßteſt, daß er wirklich krank iſt? K. Dann hätte ich geſagt: Er iſt krank. L. Du haſt aber bloß geſagt —? K. Er ſoll wohl krank ſein. L. Wofür erklärſt du das alſo nicht? K. Für gewiß. L. Für wirklich, und wir wollen hoffen, daß Auguſt nicht krank iſt. Aber möglich iſt es; denn jeder Menſch kann ja mal krank werden. Er wäre ſonſt auch wohl hier. Wofür hältſt du es? K. Für möglich. L. Warum? K. Weil jeder ꝛc. L. Das iſt allerdings ſo. Ihr ſeid wohl alle ſchon einmal krank geweſen — du nicht? Dann erhalte dir Gott deine Geſundheit! — Was iſt aber bei dir auch möglich? K. Daß ich mal krank werden kann. L. Warum? K. Weil jeder Menſch krank werden kann. L. Das iſt eine Thatſache, die man nicht beſtreiten kann. Wie ſprichſt du nun von Auguſt, wenn du an dieſe Thatſache denkſt? K. **Er kann krank ſein,** denn er iſt ein Menſch, und Menſchen können krank werden. L. Wofür hältſt du Auguſts Krankheit? K. Für möglich. L. Weil es Thatſache iſt, daß Menſchen erkranken können. Wenn das Gegentheil Thatſache wäre —? K. Dann könnte auch Auguſt nicht krank ſein. L. Du haſt es aber der Thatſache nach für möglich erklärt, und geſagt —: K. Er kann krank ſein. L. Fehlt er aber nicht vielleicht, weil er ſeinem Vater helfen muß? K. Nein, ich glaube, daß er krank iſt. L. Du meinſt das alſo doch. Welchen Grund haſt du dafür? K. Er klagte geſtern über Kopfſchmerzen, und heute morgen ſah ich den Arzt in ſein Haus hineingehen. L. Muß er nothwendig heute krank ſein, weil er geſtern Kopfſchmerzen hatte? K. Nein. L. Oder muß grade Auguſt krank ſein, weil der Arzt in ſein Haus gegangen iſt? K. Nein, es kann auch jemand anders krank ſein. L. Wofür hältſt du es alſo immer bloß noch? K. Für möglich. L. Diesmal auch den Thatſachen nach? K. Nein, trotz ſeinen geſtrigen Kopfſchmerzen ꝛc könnte er heute wohl ganz gut geſund ſein. L. Aber du haſt doch die Meinung (die Anſicht), daß er krank iſt, und ſagteſt deshalb: **Er ſoll wohl krank ſein.** Du denkſt es dir weil —? K. Weil er geſtern ꝛc. L. Daraus haſt du dir deine Anſicht gebildet, und deiner Anſicht nach

hältst du es für möglich, daß er krank ist. Wonach? K. Meiner Ansicht nach halte ꝛc. L. Wie sprachst du deshalb? K. Er soll wohl krank sein. L. Was willst du sagen? K. Christine N. hat's auch gesagt. L. Wer ist das? K. Das ist die Magd bei Augusts Nachbarn. L. Was hat Christine gesagt? K. Sie sagte, August wäre — sei — krank. L. Hältst du es nun für gewiß? K. Christine lügt nicht. L. Dann ist sie ein braves Mädchen. Aber wenn man die Wahrheit sagen soll, muß man sie erst sicher wissen. Was könnte doch Christine vielleicht thun? K. Sie könnte sich geirrt haben. L. Und das wollen wie um Augusts willen hoffen. Wirst du nun als wirklich annehmen, daß August krank ist, weil Christine es sagt? K. Nein, aber möglich ist es doch, weil Christine es sagt. L. Das ist leider wahr. Wie sprachst du von Christine? K. **Christine sagte, August sei krank.** L. Du hast dir aus Christinens Worten die Ansicht gebildet, daß Augusts Krankheit möglich ist. Was wünschen wir nun aber alle, wenn August wirklich krank sein sollte, und der armen Anna, die wirklich krank ist? K. Daß sie bald wieder gesund werden mögen. L. Wie sagt ihr das? K. Möchten sie doch bald wieder gesund werden. L. Und da wir von August nicht wissen, ob er wirklich krank ist —? K. Möchte er doch nur nicht krank sein. L. Ist er nun wirklich gesund, weil ihr es wünscht? K. Nein, es ist aber doch möglich. L. Wird Anna bald wieder gesund, weil ihr es wünscht? K. Nein, aber möglich ist es. L. Deshalb sprecht ihr —: **K. Möchte Anna nur bald wieder gesund sein.** L. Damit habt ihr es als eurem Wunsche nach möglich erklärt.

L. Was habt ihr von Anna als wirklich ausgesagt? K. Anna ist krank. L. Von August habt ihr gesagt, daß es der Thatsache nach möglich wäre, daß er krank ist. K. August kann krank sein. L. Wie sprachet ihr um zu sagen, daß es nach eurer Ansicht möglich sei? K. Er soll wohl krank sein. — Christine sagte, er sei krank. L. Was nanntet ihr eurem Wunsche nach möglich? K. Daß Anna bald wieder gesund werden möchte. — Möchte Anna ꝛc.

Man kann etwas als wirklich aussagen.

Man kann etwas als möglich aussagen, und zwar den Thatsachen nach, der Ansicht des Sprechenden nach, dem Wunsche des Sprechenden nach.

Aehnliche Gespräche geben weiter: **Man kann etwas als nothwendig aussagen, und zwar den Thatsachen nach, dem Willen des Sprechenden nach, einer angenommenen Bedingung nach.** (Auf Regen folgt Sonnenschein — muß folgen —. Gott sprach: Es werde Licht — soll werden —. Wer nicht arbeiten will, muß auch nicht essen ꝛc.)

Gebrauch der Hülfsverbe des Modus: können, mögen, dürfen — müssen, sollen, wollen, lassen. — Gebrauch der Aussageweisen: Indicativ — Ausdruck der Wirklichkeit; Conjunctiv — Ausdruck der Möglichkeit als einfacher Conjunctiv, oder als Conditionalis, oder

als Potentialis, oder als Optativ; Imperativ — Ausdruck einer Nothwendigkeit, dem Willen des Sprechenden nach (auch des Wunsches, z. B.: lebe wohl! ꝛc.)

Vollständige Conjugation des Verbs zu üben. Der dieselbe definierende Satz II. b 24 (S. 86.)

---

10. Urtheile in Frage- und Ausrufsform.

Lehrer. Wo bist du gestern gewesen? Sophie. Ich mußte gestern zu Hause bleiben; ich war krank. L. Das hab ich gefürchtet, da du sonst wohl nicht zu Hause geblieben sein würdest. Nun sag du mir, weshalb ich dich nicht auch frage, wie Sophie? K. Weil — — L. Bist du einmal nirgendwo gewesen? K. Ja, irgendwo ist man immer. — Ich bin ja gestern hier gewesen. L. Und weshalb frage ich dich nicht? K. Weil Sie das wohl wissen. L. Was wußte ich aber von Sophie? K. Daß sie nicht hier gewesen ist. L. Wenn ich also jemand von euch frage, wo er gestern gewesen ist, wo wird er dann nicht gewesen sein? K. In der Schule. L. D. h. an demjenigen Orte, wo er hätte sein sollen. Was sage ich also von dem, welchen ich so frage? K. Er ist nicht in der Schule gewesen. L. Dies Urtheil liegt der Frage zu grunde. Wen frage ich nämlich nicht so? K. Alle die von uns, die gestern hier gewesen sind. L. Welches Urtheil liegt der Frage zu grunde? K. Sophie ist gestern nicht dort gewesen, wo sie hätte sein sollen. L. Merket: **Jeder Frage liegt irgend ein Urtheil zu grunde**, und wer eine Frage richtig beantworten will, muß zuerst das Urtheil verstehen, welches der Frage zu grunde liegt. Welches Urtheil liegt der Frage zu grunde: Wo bist du gestern gewesen? K. Sophie ist nicht hier gewesen. L. Wonach fragte ich sie? K. Nach dem Orte wo sie gewesen. L. Wenn sie nun geantwortet hätte: Ich bin gestern krank gewesen, wie hätte sie dann nicht geantwortet? K. Nicht richtig, denn danach hatten Sie Sophie nicht gefragt. L. Dann hätte sie das Urtheil nicht bedacht, welches der Frage zu grunde liegt: Ich —? K. Ich bin gestern nicht hier gewesen, und Sie wollen den Ort wissen wo ich statt dessen gewesen bin. L. Oder bleibt man immer zu Hause, wenn man krank ist? K. Nein, wenn ich nicht sehr krank (nur etwas erkältet ꝛc. ꝛc.) bin, so gehe ich doch zur Schule. L. Was ist also mit der Antwort: Ich bin gestern krank gewesen, wirklich nicht angegeben? K. Der Ort, wo sie gewesen ist. L. Wie hätte ich fragen müssen, wenn diese Antwort hätte richtig sein sollen? K. Weshalb bist du ꝛc? L. Welches Urtheil liegt dieser Frage zu grunde? — Sophie kommt ja sonst regelmäßig zur Schule. — K. Sie muß einen besondern Grund für ihre Versäumniß gehabt haben. L. Und den —? K. Den wollen Sie wissen. L. Wenn sie nun geantwortet hätte: Wir hatten Besuch —? K. Das ist kein Grund. Wir hatten letzte Woche auch mal Besuch; darum bin ich doch zur Schule gekommen. L. Nein,

immer ist das kein genügender Grund, und wenn er das sein sollte, hätte sie dann hinzufügen müssen z. B.: Da mußte ich meiner Mutter im Hause helfen ꝛc. — L. Was sollt ihr euch also merken? K. **Wenn wir eine Frage richtig beantworten wollen, müssen wir das Urtheil verstehen, welches ihr zu grunde liegt.**

Andere Stoffe: Was nützt die Seife beim Waschen? — Woher nehmen die Pflanzen ihre Nahrung? — Wodurch kündigt ein Gewitter sich an? ꝛc.

Ausrufe: Wie häßlich ist das von dir gehandelt! (Er hat nämlich z. B. die Unwahrheit gesagt. Das ist sehr häßlich, so häßlich, daß sich's kaum sagen läßt, wie sehr.) — O, hätt' ich Schwacher tausend Zungen! — Wer bin ich? Welche wichtige Frage! ꝛc.

11. Zusammengesetzte Urtheile.

Lehrer. Jesus fand einsmals einen der blind geboren war. Was fragten seine Jünger nach der Weise der Juden? Kind. Wer hat gesündigt, dieser oder seine Eltern? L. Welches Urtheil liegt der Frage zu grunde? Es hat Jemand gesündigt. L. Woraus schließen die Jünger das? K. Daraus daß der arme Mensch blind war. L. Deshalb lautet auch das der Frage zu grunde liegende Urtheil anders. K. Es muß jemand gesündigt haben, sonst wäre der arme Mensch nicht blind. L. Wie sahen die Juden ein Unglück an? Ein Unglück müsse immer eine Strafe von Gott für eine Sünde sein. (Hiob ꝛc.) L. Weshalb fragten denn nun die Jünger? K. Sie wollten wissen, wer gesündigt hätte, daß dafür der arme ꝛc. L. Wie konnte die Antwort lauten? K. Der Blinde hat selbst gesündigt. L. Warum? K. Wenn seine Blindheit eine Strafe ist, so muß er sie selbst verdient haben. L. Welche Antwort hielten aber die Jünger auch für möglich? K. Daß die Eltern gesündigt haben könnten. L. Und daß nun der Sohn —? K. Daß der Sohn die Strafe dafür leiden müsse. L. Nun müßt ihr die Antwort Jesu verstehen. Wie antwortet er? K. Weder dieser hat gesündigt noch seine Eltern. L. Wie viele Antworten schienen möglich? K. Zwei Antworten. L. Gibt Jesus eine von diesen zweien? K. Nein, eine ganz andere. Statt: Der Blinde hat gesündigt — Er hat nicht gesündigt; statt: Die Eltern haben gesündigt — Sie haben nicht gesündigt. L. Wie unterscheiden sich diese Urtheile von den erwarteten? K. Sie verneinen dieselben. L. Nun sagt mir Jesu Worte noch einmal. K. Weder ꝛc. L. Diese Worte scheinen nur ein Urtheil zu sein. Wie heißt das Prädicat? K. Hat gesündigt. L. Das Subject? K. Dieser. L. Es heißt also: Dieser hat gesündigt? K. Nein, dieser hat nicht gesündigt, und seine Eltern auch nicht. L. Ist denn noch ein Subject in Jesu Worten vorhanden? K. Seine Eltern. L. Wodurch ist die Verneinung ausgedrückt? K. Durch die Worte: Weder — noch. L. Was hat nun also Jesus ur-

theilen wollen? K. Weder dieser hat gesündigt, noch seine Eltern haben gesündigt. L. Das sind zwei verneinende Urtheile, welche beide in dem einen Urtheile Jesu enthalten sind. Dieses Urtheil Jesu ist ein zusammengesetztes Urtheil, weil es zwei Urtheile enthält. K. Jesu Urtheil ist ꝛc. L. Weshalb beantwortet Jesus die Frage der Jünger so wie er thut? K. Der arme Blinde kann die Strafe noch nicht verdient haben, weil er blind geboren ist, und für seine Eltern kann Gott ihn nicht gestraft haben, weil das ungerecht gegen den Sohn gewesen sein würde.

Versteckt liegt die Zusammengesetztheit z. B. in dem Worte Jesu: Du sollst Gott allein dienen, nämlich: Du sollst Gott dienen, — du sollst niemand anders dienen.

Aehnliche Beispiele: Ich hab's nicht allein gethan. (Ich hab's gethan, — andere haben es mit gethan) — Fritz hat's auch gethan. (Ich hab's gethan — was in dem „auch" enthalten ist —, Fritz hat es mit mir gethan) ꝛc.

12. Scharfsinnige, witzige und sinnreiche Urtheile.

Lehrer. Friedrich der Große hatte einen Diener, welcher ihn um den Titel eines Geheimen Rathes plagte. Eines Tages winkte ihn der König beiseite und fragte ihn eindringlich, ob er schweigen könne. — „Wie das Grab, Majestät." — „Gut," sprach der König, „so will ich dir etwas mittheilen, was du durchaus geheim halten sollst: du bist von heute an Geheimer Rath." — Was hatte der Mann gethan? Kind. Er hatte den König um den Titel eines Geheimen Rathes geplagt. L. Was geht daraus hervor? K. Der König wollte ihm den Titel nicht geben. L. Was für Grund wird er dazu gehabt haben? K. Der Mann wird den Titel nicht verdient haben. L. So wird es gewesen sein. Den Titel Geheimer Rath bekommen in Preußen die vornehmsten Beamten, und das müssen Leute sein, die sich durch ihre Tüchtigkeit auszeichnen. Diesem Manne scheint es aber bloß um den Titel zu thun gewesen zu sein. Was wollte er davon haben? K. Ehre vor den Menschen. L. Ohne was zu besitzen? K. Ohne Verdienste zu besitzen, die ihn der Ehre würdig machten. L. Das dürfen wir annehmen. Was hätte sonst wohl Friedrich der Große gern gethan? K. Er würde ihm den Titel gern gegeben haben. L. Aber er hat es ja auch gethan. K. Das wohl, aber — — L. Ihr meint, der König hätte ihn damit zum besten gehabt? Ja? — Ihr habt recht. Wir müssen sehen, auf welche Weise. Was habe ich euch von dem Titel: Geheimer Rath gesagt? K. Das ist ein Titel für vornehme Beamte. L. Was würdet ihr aber annehmen, wenn ihr dies nicht wüßtet, und bloß an den Wortsinn von Geheimer Rath dächtet? K. Ich würde denken, das wäre ein Mann, der im geheimen dem Könige Rath ertheilt. L. Und das wäre ganz richtig gedacht. Ein König hat oft sehr

wichtige Dinge zu bedenken, welche nicht gleich alle Menschen wissen sollen, und da fragt er dann seine besten und verständigsten Diener erst im geheimen um ihren Rath. Was müssen die nun, bis der König sich entschlossen hat, was er thun will? K. Sie müssen die Sache geheim halten. L. Hat nun Friedrich der Große den Mann in diesem Sinne zum Geheimen Rath gemacht? K. Nein. L. Er sollte doch auch etwas geheim halten. K. Ja, daß er Geheimer Rath wäre. L. War es ihm darum zu thun gewesen, dies geheim zu halten? K. Nein, das sollten just alle Menschen wissen, damit er sich darauf was einbilden könnte. L. Wie war er also Geheimer Rath? K. Im geheimen. L. Seht, damit strafte der König den eitlen Mann für sein Plagen. Welchen andern Sinn, als den, welchen ihr vorhin angabt, fand der König in dem Titel: Geheimer Rath? K. Daß er auch bedeuten könnte: Der im geheimen Rath ist. L. Was habt ihr vorhin gemeint? K. Der im geheimen Rath ertheilt. L. Das ist ein großer Unterschied. Aber worin liegt beides? K. In dem Worte: Geheimer Rath. L. Wie sind also beide Bedeutungen? K. Sie sind ähnlich. L. Aber allerdings nur darin, daß sie beide in dem Worte Geheimer Rath stecken. Ist euch diese Aehnlichkeit gleich eingefallen? K. Nein. L. Wem aber? K. Dem Könige Friedrich dem Großen. L. Wohl vielen würde diese Aehnlichkeit entgangen sein, denn sie liegt nicht nahe. Merkt euch: Wer versteckte Aehnlichkeiten schnell zu finden und kurz zu sagen weiß, heißt witzig. K. Wer ꝛc. L. Was für ein Urtheil enthält also Friedrichs des Großen Antwort? K. Ein witziges Urtheil. L. Ein witziger Mensch weiß versteckte Aehnlichkeiten schnell zu finden und kurz zu sagen.

(Verwandtschaft von Witz und wissen, weise ꝛc.)

Ein scharfsinniges Urtheil gibt schwer zu entdeckende Unterschiede an. Ein scharfsinniger Mensch hat die Fähigkeit, schwer zu entdeckende Unterschiede schnell zu finden und klar auszusprechen.

Ein sinnreiches Urtheil enthält wichtige, eines tiefen Nachdenkens würdige Gedanken.

---

13. Das Adverb. Arten desselben.

a. Probe einer Repetition über ergänzende Objecte. (S. 318.)

Lehrer. Karl, bring mir deine Tafel hierher. — Wie, du hast nicht zugehört? Es ist recht schlimm, daß du so oft deshalb getadelt werden mußt. Nun sollt ihr andern ihm stückweise sagen, was er von mir nicht gehört hat. Habe ich ihn um etwas gefragt? Kind. Nein, Sie haben ihm etwas befohlen. L. Du, Karl. K. Sie haben mir ꝛc. L. Und du weißt nicht was. Was habe ich ihm zu thun befohlen? K. Er soll etwas bringen. L. Du, Karl. K. Ich soll ꝛc. L. Und du weißt nicht was du bringen sollst. Das brauchst du aber ja wohl nicht zu wissen. Bringe nur. — K. Er muß wissen, was er brin-

gen ſoll. L. Weshalb mußt du das wiſſen, Karl? K. Man kann nicht bringen, wenn man nicht etwas hat, das gebracht wird. L. Was für ein Object haben wir das genannt? K. Ein leidendes Object. L. Nennt ihm das leidende Object. K. Seine Tafel. L. Du, Karl. K. Ich ſoll meine Tafel bringen. L. So bringe deine Tafel. — Ah, du weißt es noch nicht ſicher anzufangen. Weißt du noch nicht genug? K. Er weiß noch nicht, wem er die Tafel bringen ſoll. L. Richtig. Was für eine Perſon muß man bei der Thätigkeit bringen ſich vorſtellen? K. Eine Perſon, die das haben ſoll, was gebracht wird, — ein thätiges Object. L. Ungefähr dachte ſich Karl wohl, daß er ſeine Tafel mir bringen ſollte. Aber er zögerte, weil er's nicht ſicher wußte. Was konnte ja auch ſein? K. Er konnte denken, daß er ſie einem von uns bringen ſollte. L. Sagt ihm das thätige Object, das ich ihm aufgegeben habe. K. Er ſoll die Tafel Ihnen bringen. L. Du, Karl. K. Ich ſoll ꝛc. L. Jetzt thu, was ich dir geſagt. (Geſchieht.) Sieh. Du brauchteſt dich jetzt nicht ſo zu ſchämen, wenn du gleich achtgegeben hätteſt. Jetzt haben die Andern dir ſtückweiſe alles ſagen müſſen. Zuerſt —: K. Die Thätigkeit. L. Dann —: K. Das leidende Object. L. Dann —: K. Das thätige Object. L. Da erſt wußteſt du genau Beſcheid. Gib jetzt beſſer acht, denn du ſollſt jetzt was neues lernen.

b. Das Adverb.

L. Wie habt ihr ſchon früher das leidende und das thätige Object mit einem Namen nennen gelernt? K. Ergänzende Objecte. L. Was ſind jene beide? K. Arten desſelben. L. Was für andre Objecte habt ihr noch neben den ergänzenden Objecten kennen gelernt? K. Hinzutretende Objecte. L. Welche ſind das? K. Objecte des Ortes, der Richtung ꝛc. L. Wir wollen die Eintheilung der Objecte uns einmal wieder vergegenwärtigen. Wie heißt die Gattung? — die Arten? — die Unterarten? —

Objecte.

Ergänzende Objecte.		Hinzutretende Objecte.
Leidende Objecte.	Thätige Objecte. Bewirkende Objecte.	Objecte des Ortes, der Richtung, der Zeit, der Weiſe, des Grundes.

L. Wer weiß noch meinen urſprünglichen Befehl an Karl? K. Bringe mir deine Tafel hierher. L. Was für ein Object iſt außer dem leidenden nnd dem thätigen Object darin enthalten? K. Das Ortsobject hierher. L. Welcher Ort iſt damit bezeichnet? K. Der Ort, wo ſie gerade ſitzen. L. Bezeichnet mir dieſen Ort auf andere Weiſe. K. Bringe ꝛc. — an den Tiſch. L. Recht, weil ich an dem Tiſche ſitze. Wohin hätte ich ihm auch befehlen können die Tafel zu bringen? K. Auf das Katheder. L. Und wenn ich bloß dahin zeigen wollte? K. (zeigend)

Dorthin. L. Wenn ich nämlich die Tafel nicht jetzt, sondern nachher erst ansehen wollte. Was für Objecte sind nun diese Ortsobjecte? K. Hinzutretende Objecte, weil sie nicht nothwendig sind, um die Thätigkeit sich vorstellen zu können. L. Darum hat vorhin auch Karl gar nicht erst darnach gefragt, wie nach dem leidenden und nach dem thätigen Object. Ihr habt nun aber zwei Paar Ausdrücke für das Ortsobject angegeben —: K. An den Tisch — hierher; auf das Katheder — dorthin. L. Welches eine Wort brauchte ich für: an den Tisch? K. Das Wort: hierher. L. Was bezeichnet also das eine Wort: hierher für sich allein? K. Das Wort: hierher bezeichnet ein Ortsobject. — Das Wort: dorthin bezeichnet auch ein Ortsobject. L. Ihr kennt schon mehrere Wörter, die für sich ganz allein Ortsobjecte bezeichnen —: K. (zeigend) Die Karte hangt dort. L. Wie müßtest du sprechen, wenn du nicht zeigen willst? K. Die Karte hangt neben dem Ofen an der Wand. L. Wie hast du jetzt das Ortsobject bezeichnet? K. Neben dem Ofen an der Wand. L. Was für Worte hast du da gebraucht? K. Zwei Substantive je mit einer Präposition. L. Welches eine Wort bezeichnet für sich allein ganz dasselbe? K. Das Wort dort. L. Sagt mir mehr solche Worte. K. (in Beispielen). Hier, da, dorthin, oben, unten, vorn, hinten, überall, nirgends, diesseits, jenseits, daran, darauf, davor, daneben, her, herab, herauf, herein, herunter, heraus, hernieder, hin, hinweg, hinab, hinauf, hinein, hinaus, hinüber, hinunter, abwärts, aufwärts, vorwärts, rückwärts, links, rechts ꝛc. L. Was bezeichnen alle diese Wörter jedes für sich allein? K. Orts- und Richtungsobjekte. L. Merket euch: **Diese Worte heißen Adverbe.**

Es folgen Gespräche über **Adverbe der Zeit**: wann, dann, vormals, vordem, schon, kürzlich, noch, jetzt, nun, nie, einst, einmal, einsmals, bald, morgen, gestern, morgens, nachts, anfangs, endlich, montags, seitdem, nachdem, fernerhin, künftig, fortan, immerdar, stets, immer, jemals, niemals, wieder, oft, selten, zuweilen ꝛc.; über **Adverbe der Weise**: wie, so, ebenso, anders, gern, schwerlich, allmählich, aufrecht, flugs, stracks, vergebens, paarweise, sprungweise, quantsweise, dermaßen, solchergestalt, folgendermaßen, allerdings, freilich, ja, nein, wohl, etwa, vielleicht, nicht, keinesweges, keinesfalls, allenfalls, blindlings, jählings ꝛc. (die Adjective; zu unterscheiden: ein ganzes neues Kleid und ein ganz neues Kleid; ꝛc. die südliche kalte Zone, und nicht: die südlich kalte Zone ꝛc.), mehr, wenig, genug, ganz, mehrentheils, erstlich, ferner, zuletzt, im ganzen, im allgemeinen, gar, überaus, vorzüglich, ziemlich, zu, sehr, allzu, garzu, beinahe, fast, kaum ꝛc.; über **Adverbe des Grundes**: warum, weshalb, woher, darum, deshalb, daher, folglich, mithin, demnach, dazu, dafür, daraus ꝛc.

Satz: **Adverbe bezeichnen Objecte des Ortes, der Richtung, der Zeit, der Weise oder des Grundes.**

Adverbe

des Ortes, der Richtung, der Zeit, der Weise, des Grundes.

14. Die Conjunction. Arten derselben.

Lehrer. Du warst gestern nicht hier, Anna. Weshalb nicht? Kind. Meine Mutter war krank, und Vater mußte zur Stadt. L. Was hat Anna mir angegeben? K. Den Grund, weshalb sie gestern nicht in die Schule gekommen ist. L. Hat sie nicht zwei angegeben? K. Ja. Ihre Mutter ꝛc. und ihr Vater ꝛc. L. War nicht der erste Grund allein genügend? K. Nein; wenn Annas Vater hätte zu Hause bleiben können, so wäre der bei ihrer Mutter geblieben, und Anna hätte ꝛc. L. Das ist richtig. Was hätte ich gewiß gefragt, wenn Anna bloß den ersten Grund angegeben hätte? K. Dann hätten Sie gefragt, ob denn ihr Vater nicht zu Hause gewesen wäre. L. Seht, deshalb gehören beide Gründe zusammen, und Anna hat sie deshalb auch gleich verbunden. Sage du mir noch einmal ihre beiden Gründe, aber jeden für sich allein. K. Annas Mutter war krank. Ihr Vater mußte zur Stadt. L. Wie hat Anna die beiden Sätze verbunden? K. Durch das Wort und. L. Was enthält jeder der beiden Sätze? K. Ein Urtheil. L. Ihr könnt sagen: Ein vollständiges Urtheil. (Beweis, daß an sich nichts dabei zu erfragen übrig bleibt). Was habt ihr vorher von diesen beiden Urtheilen gesagt? K. Sie gehören zusammen, weil sie erst zusammen einen genügenden Grund ausmachen. L. Darum sind sie durch und verbunden. Zusammengehörige vollständige Urtheile werden durch und verbunden. K. Zusammengehörige ꝛc. L. Du, Johann, entschuldigtest dich neulich: Ich hatte keine Schuhe, und das Wetter war schlecht. Gehören die zwei Urtheile zusammen? K. Nein, wenn Johann keine Schuhe hatte, wäre er auch bei gutem Wetter nicht zur Schule gekommen. L. Recht; daß er keine Schuhe hatte, war allein ein genügender Grund. Was auch? K. Das schlechte Wetter. Mein Vater sagte mir den Tag auch, daß ich zu Hause bleiben sollte. L. Was könnt ihr von den beiden Urtheilen also nicht sagen? K. Daß sie zusammen gehören. L. Dennoch kann beides zugleich stattfinden. K. Man kann einmal keine Schuhe haben und es kann zugleich schlechtes Wetter sein. L. Verbinden kann man die beiden Urtheile deshalb wohl. Weißt du noch, Johann, wie ich dir damals gesagt habe? K. Ich hatte keine Schuhe, auch war das Wetter sehr schlecht. L. Welches Wort verbindet die beiden Urtheile? K. Das Wort: auch. L. Merkt euch: **Und und auch verbinden vollständige Urtheile. Sie sind Conjunctionen.** K. (wiederholen).

Prüfet: Die Sonne scheint und der Regen macht naß. — Man

verbindet diese Urtheile nur dann, wenn ein Unterschied zwischen Sonne und Regen angegeben werden soll; dann gehören sie zusammen. ꝛc.

Der Hund und die Katze sind Hausthiere. Zwei Urtheile, deren Zusammengehörigkeit in dem übereinstimmenden Prädicat beruht ꝛc.

Sowohl — als auch, nicht nur — sondern auch, weder — noch, erst, dann, ferner; endlich, theils — theils; — aber, jedoch, dennoch, entweder — oder ꝛc.; — daselbst, seitdem; — so, um so, also; — folglich, mithin, daher, nämlich, denn, also, darum ꝛc.; — sonst; — zwar.

Damit verglichen: wo, wenn, als, während, seit, ehe, bevor, bis ꝛc. — wie, je — (desto) ꝛc.; — so daß, weswegen, weil, damit, da, nun ꝛc.; — wenn, falls ꝛc.; — obgleich, wiewohl, obschon ꝛc.; — indem, als ob, womit, daß, ob ꝛc. z. B.:

Wenn ich mein Buch suche, weiß ich den Ort nicht, wo es liegt. Wenn — suche, ist kein selbständiges Urtheil, denn ich sage nicht, daß ich suche; es ist nur ein Zeitobject. Wo es liegt, ist auch kein selbständiges Urtheil, nur ein Attribut zu Ort. Das selbständige Urtheil ist: Ich weiß den Ort nicht. Vollständig wird es aber erst durch die beiden andern Urtheile, durch das Zeitobject und das Attribut. Diese sind untergeordnete Urtheile.

Conjunctionen.

Nebenordnende Conj.	Unterordnende Conj.
(und, auch, aber, daselbst ꝛc.)	(wenn, wo, weil, daß ꝛc.)

Die Conjunctionen verbinden Urtheile, entweder neben- oder unterordnend.

Ein Satz, welcher einen vollendeten Gedanken vollständig ausdrückt, heißt ein Hauptsatz.

Eine Verbindung mehrerer Hauptsätze heißt eine Satzverbindung.

15. Einfache Nebenordnung von Urtheilen. Verknüpfung.

Lehrer. Als Möros nach Syrakus zurückeilte, hielt ihn ein angeschwollener Fluß auf. Da spricht der Dichter von den Wellen und den Stunden. Kind. Welle auf Welle zerrinnet und Stunde auf Stunde entrinnet. L. Das sind zwei Urtheile. Weshalb sind die verbunden? K. Weil die Stunden ebenso eine nach der andern vergehen, wie die Wellen eine nach der andern. L. Hangen aber die Stunden von den Wellen ab? K. Nein, sie werden nur verglichen. L. Weshalb kann man die beiden Sätze durch und verknüpfen? K. Weil Wellen und Stunden ähnlich sind. L. Was für Sätze sind aber die beiden Sätze von den Wellen und den Stunden? K. Hauptsätze, denn sie drücken ꝛc. L. Worauf beruht ihre Verknüpfung? K. Auf

der Aehnlichkeit der Wellen mit den Stunden. L. Wodurch ſind ſie verknüpft? K. Durch und.

L. Als Möros durch den Fluß geſchwommen iſt, hemmt ihn doch nun nichts mehr? K. Da fallen ihn die Räuber an. L. Hemmt ihn alſo der geſchwollene Fluß allein? K. Nein, auch die Räuber. L. Drücke das in einem Satze aus. K. Nicht nur der Fluß hat ihn aufgehalten, ſondern auch die Räuberbande. L. Da habt ihr wieder zwei Urtheile verknüpft. Welche? — Wodurch? — Worauf beruht die Verknüpfung? K. Auf dem gleichen Prädicat. L. Und man könnte wohl denken, der Fluß hätte ihn ſchon genug aufgehalten. Was kommt aber noch hinzu? K. Der Ueberfall durch die Räuber. L. Das drückt ihr durch die Conjunction: nicht nur — ſondern auch aus.

Aehnlich am ſelben Stoff leicht zu behandeln: auch (meiſt mehr zufälliges Zuſammentreffen); erſt, dann, weiter, zuletzt, endlich, (Aufeinanderfolge der Zeit nach); — erſtens, zweitens, drittens ꝛc. (Ordnung nach der Zahl); — ſeitdem (Zeit); — daſelbſt (Ort); weder — noch (Verneinung); theils — theils (Eintheilung) ꝛc.

Und, auch, ſowohl — als auch, nicht nur — ſondern auch; erſt, dann, ferner, weiter, endlich; erſtens, zweitens ꝛc.; ſeitdem; daſelbſt; weder — noch; theils — theils ꝛc. ſind verknüpfende Conjunctionen.

Das Verhältniß der damit verbundenen Hauptſätze iſt einfache Nebenordnung.

---

16. Gegenſatz zwiſchen Urtheilen.

Lehrer. Du, Karl, haſt in deinem Aufſatz geſchrieben: „Tarquinius floh zu Porſenna. Der aber verwendete ſich bei den Römern für ſeinen Freund. Aber die Römer wollten nichts mehr von Tarquinius wiſſen.“ Da haſt du die Conjunction aber einmal falſch, das andremal richtig angewendet. Was that Porſenna? K. Er verwendete ꝛc. L. Erkläre das. K. Er bat die Römer, ſie möchten Tarquinius wieder zu ihrem Könige machen. L. Was wird Porſenna gehofft haben? K. Daß die Römer ſeine Bitte erfüllen würden. L. Wer hat das gewiß auch gehofft? K. Tarquinius. L. Wer hofft das immer? K. Der Bittende hofft immer, daß ꝛc. L. So auch Porſenna und Tarquinius. Was war nun aber das, was geſchah? K. Das war das Gegentheil von dem, was ſie hofften. Die Römer wollten nichts ꝛc. L. Was beſteht alſo zwiſchen den zwei Sätzen? K. Zwiſchen den Sätzen: Porſenna bat ꝛc. und: die Römer wollten nichts ꝛc beſteht ein Gegenſatz. L. Welcher von den beiden Sätzen hat den unerwarteten Inhalt? K. Der zweite. Der enthält das Gegentheil von dem, was man nach dem erſten Satze erwarten konnte. L. Darum wird dieſer zweite Satz durch aber mit dem erſten verbunden. K. Porſenna bat ꝛc.; aber die Römer ꝛc. L. Du

haſt dieſe beiden Sätze durch den Punkt getrennt. Weil ſie aber ihrem Inhalte nach zuſammen gehören, obgleich ſie Hauptſätze ſind, iſt hier das Semikolon richtiger.

L. Nun das andere, das falſche aber. Zu wem floh Tarquinius? K. Zu Porſenna. L. Der war ſein Freund. Was erwartete Tarquinius von ihm? K. Beiſtand. L. Was geſchah? K. Porſenna verwendete ſich für ihn. L. Das war nur der Beginn des Beiſtandes. K. Nachher kämpfte Porſenna auch für ihn. L. Wie hat nun Karl geſchrieben? K. Tarquinius floh zu Porſenna. Der aber verwendete ſich ꝛc. L. Jetzt fordere ich euer Urtheil über dies aber. K. Es iſt hier falſch, denn der zweite Satz enthält nicht das Gegentheil von dem, was man nach dem erſten erwarten kann. L. Sondern grade was? K. Grade das, was man nach dem erſten Satze erwartet. L. In welchem Verhältniſſe ſtehen dieſe beiden Sätze nicht? K. Sie ſtehen nicht im Gegenſatz zu einander. L. Wann wird alſo ein Satz durch aber mit einem vorhergehenden verbunden? K. Wenn er das Gegentheil von dem enthält, was man nach dem vorhergehenden erwartet. L. Berichtige dich jetzt ſelber, Karl. K. Tarquinius floh zu Porſenna. Der verwendete ſich bei den Römern für ſeinen Freund; aber dieſe wollten nichts mehr von Tarquinius wiſſen.

Aber, allein, doch, jedoch, dennoch, gleichwohl, vielmehr, indeſſen (einfacher Gegenſatz); ſondern (einfache Aufhebung); entweder — oder (gegenſeitige Aufhebung.)

---

17. Grund. Cauſales Verhältniß.

Lehrer. Ich wollte geſtern Emma beſuchen. Kannſt du dir denken, was mich dazu bewog? Kind. Sie wollten ſehen, wie es ihr gienge. L. Richtig, ich beſuche euch ja gerne ſo oft ich kann, wenn jemand von euch krank iſt. Was wollte ich alſo? K. Sie wollten ſehen, wie es Emma gienge. L. Was habe ich deshalb gewollt? K. Deshalb wollten Sie ſie beſuchen. L. Faß das zuſammen. K. Sie wollten ſehen, wie es Emma gienge; deshalb wollten Sie ſie beſuchen. L. Wieviel vollſtändige Urtheile habt ihr da ausgeſprochen? K. Zwei. L. Wie verhalten die ſich zu einander? K. Das erſte gibt den Grund an, weshalb Sie Emma beſuchen wollten. L. Hätte ich wohl auch einen andern Grund haben können? — z. B. wenn ich nicht wußte, daß ſie krank wäre? K. Dann hätten Sie ſie beſuchen können um zu erfahren, weshalb ſie nicht zur Schule käme. L. Sage das. K. Sie konnten fragen wollen, weshalb ꝛc.; deshalb wollten Sie ꝛc. L. Ich wußte, daß Emma krank iſt; mußte ich ſie grade beſuchen, um zu erfahren wie es ihr geht? K. Nein, Sie konnten auch jemand anders, (den Arzt) ꝛc. danach fragen. L. Sage das; vor 8 Tagen habe ich es ſo gemacht. K. Sie wollten erfahren wie es Emma geht; deshalb frag-

Digitized by Google

ten Sie den Arzt. L. Wiederholt alles was vorgekommen iſt. K. geben die drei Satzpaare an. L. Was iſt jedesmal im erſten Satz angegeben? K. Der Grund für den Inhalt des zweiten. L. Mußte ich nun wiſſen wollen, wie es Emma geht? K. — L. Ihr ſtockt. Ihr habt Recht, wenn ihr denkt, daß ich nicht anders konnte, weil wir alle Emma lieb haben und es uns dauert, daß ſie krank iſt. Aber iſt das grade ſo, als wie es draußen naß werden muß, wenn es regnet? K. Nein, das kann wirklich nicht anders. L. Wovon hängt das denn bei mir ab? K. Von Ihrem Entſchluſſe. L. Und es wäre doch auch möglich, daß ich den Entſchluß einmal nicht faſſe, wie z. B. in dieſem Augenblicke nicht. Ein Grund, der uns erſt zu einem Entſchluſſe antreibt oder bewegt, heißt ein Beweggrund.

Es regnet; daher wird es draußen naß (Sachgrund). Alſo werden wir naß werden, wenn wir hinausgehen (Schlußgrund). Deshalb gehen wir nicht hinaus zu ſpielen (Beweggrund). Wir bleiben im Hauſe; denn wir wollen (nämlich) nicht naß werden (Beweggrund). Ich will nicht naß werden; darum ſpanne ich meinen Schirm auf (Zweckgrund). Zieh deine Ueberſchuhe an; ſonſt bekommſt du die Füße naß (Bedingungsgrund). Ich muß hinaus trotz dem Regen; ſonſt bliebe ich lieber im Trockenen (Bedingungsgrund). Es regnet wohl (zwar); aber ich muß ein Geſchäft beſorgen (Einräumungsgrund). Deswegen gehe ich des Regens ungeachtet (Beweggrund); denn mein Bruder ſoll nicht in Verlegenheit kommen (Bedingungsgrund) ꝛc. ꝛc.

Schlußgrund: alſo, mithin, folglich, ſonach, demnach; Sachgrund: daher, denn; Beweggrund: daher, darum, deshalb, deswegen, denn, nämlich; Zweckgrund: dazu, darum, deswegen, derohalben, um des willen; Bedingungsgrund: denn, ſonſt; Einräumungsgrund: zwar, wohl.

---

18. Zuſammenziehung nebengeordneter Urtheile nach Prüfung ihres Verhältniſſes zu einander.

Lehrer. Ich gebe euch zwei Urtheile. Ihr ſollt das Verhältniß derſelben zu einander prüfen und ſie dann verknüpfen. Hört. „Von Flöten, Saitenſpiel, Geſang — ward jedes Herz erfreut. Es reichte nicht der helle Klang — zu Berthas Einſamkeit. Welches iſt das erſte — das zweite Urtheil? — Worin kommen beide vor? Kind. In dem Gedichte: Klein Roland. L. Wer iſt Bertha? — Wo ſitzt ſie? — Warum? K. Sie iſt verbannt. L. Wer iſt ihr Troſt? K. Ihr Sohn Roland. L. Wohin ſchickt ſie ihn? K. In die Stadt, um Speiſe und Trank für ſeine Mutter zu bitten. L. Wo findet dort Roland Flöten, Saitenſpiel und Geſang? K. Im Schloſſe ſeines Oheims. L. Da gieng es hoch her. Womit iſt das ausgedrückt? K. Von Flöten ꝛc — Herz erfreut. L. Was ward da augenſcheinlich gefeiert? K. Ein fröhliches Feſt, wobei alle luſtig und guter Dinge

waren. L. Und was konnten noch viele, obgleich sie nicht grade am Feste theilnahmen? K. Sie konnten sich wenigstens an dem Schall der fröhlichen Musik erfreuen. L. Wer aber konnte sich nicht daran erfreuen? K. Bertha. L. Weshalb nicht? K. Der helle Klang reichte nicht in ihre Einsamkeit. L. War das in der Ordnung, daß Bertha so fern von dem Feste blieb? K. Nein, sie hätte dabei sein sollen, weil König Karl ihr Bruder war. L. Was sagt nun unser erstes Urtheil? K. Jedes Herz wurde erfreut. L. Und das zweite? K. Bertha nahm nicht theil am Feste ihres Bruders. L. In welchem Verhältniß steht dies letzte Urtheil zu dem ersten? K. Es steht im Gegensatz dazu, denn Bertha hätte eigentlich bei dem Feste, und mit fröhlich sein sollen. L. Wie werden deshalb in dem Gedichte die beiden Urtheile verknüpft? K. Durch das Wort: doch. „Von Flöten ꝛc. — erfreut; doch reichte nicht ꝛc. — Einsamkeit."

Ebenso: „Des Knaben Kleid ist wunderbar, vierfarb zusammengestückt; doch weilt er nicht ꝛc." (Gegensatz.)

„Er hebt eine Schüssel von Tisches Mitt', — und trägt sie stumm hinaus." (Nebenordnung).

„Die Dame hat nach meinem Sinn — den besten Diener der Welt; sie ist wohl Bettlerkönigin" (Schlußgrund).

David wurde wegen seines Sieges über Goliath gerühmt. Der König Saul fieng an ihm zu mißtrauen (Verbindung mit daher; Sachgrund).

Man kann in allen Richtungen, wo es Wasser gibt, zu Schiff um die Erde fahren. Die Erde muß rund sein (Verbindung durch also; Schlußgrund).

Napoleon III. fürchtete die Unzufriedenheit der Franzosen. Er unternahm den Krieg gegen Deutschland (Verbindung durch deswegen; Beweggrund) ꝛc.

Die Sonne bewegt sich nicht um die Erde. Die Erde bewegt sich um die Sonne (Verbindung mit sondern oder vielmehr; Aufhebung).

Sätze zu gewinnen: **Eine Verbindung mehrerer Hauptsätze heißt eine Satzverbindung.** (S. 87.) **Das Verhältniß der verbundenen Sätze ist entweder Nebenordnung, oder Gegensatz, oder Grund.**

Wenn verbundene Sätze ein Satzglied gemein haben, so wird dies oft nur einmal ausgesprochen; der zusammengesetzte Satz heißt dann zusammengezogen.

---

19. Unterordnung von Urtheilen. Hauptsatz und Nebensatz.

Lehrer. Ist etwas unverständlich an dem Satze: Wer nicht arbeiten will, der soll auch nicht essen? Kind. Nein, das verstehen wir vollkommen. L. Ich denke das auch. Von wem wird da geur-

theilt? K. Von dem, der nicht arbeiten will. L. Solche Leute ſtellt ihr euch vollkommen deutlich vor. Wie nennt man ſie? K. Faulpelze, Müßiggänger ꝛc. L. Was wird von ſolchen geurtheilt? K. Sie ſollen nicht eſſen. L. Weshalb iſt das die natürliche Strafe? K. Weil ſie ja auch nichts verdienen. L. So iſt euch alſo der ganze Inhalt des Urtheils völlig klar, und ihr braucht nach nichts mehr zu fragen, um ihn euch deutlich zu machen. Was könnt ihr deshalb von dem Gedanken ſagen, der in dem Satze ausgedrückt iſt? K. Er iſt vollendet und vollſtändig ausgedrückt. L. Wie nennt ihr deshalb den Satz? K. Einen Hauptſatz, denn er drückt einen vollendeten Gedanken vollſtändig aus.

L. Ihr kennt auch das Sprichwort: Wer nicht hören will, der muß fühlen. Wie lautet der erſte Theil desſelben? K. Wer nicht hören will. L. Was für ein Menſch iſt damit bezeichnet? K. Einer der nicht hören will, — der nicht gehorchen will. L. Kann wirklich nur ein Menſch damit gemeint ſein? K. Nein, auch ein Hund, denn nur ein guter Hund gehorcht ſeinem Herrn. L. Wer iſt alſo ganz allgemein mit den Worten: Wer nicht hören will — bezeichnet? K. Jedes Geſchöpf das gehorchen ſoll, aber nicht will. L. Wir wollen nun einmal annehmen, es wäre allein von Menſchen die Rede. Was iſt in den Worten: Wer nicht hören will, — von den Menſchen geurtheilt? K. Daß ſie nicht hören wollen. L. Wirklich? K. Nein, das iſt nicht geſagt. L. Was iſt denn geurtheilt? K. Nichts. L. So iſt es. Es ſind bloß Menſchen bezeichnet, die nicht hören wollen. Welche Menſchen bilden die Nebenart dazu? K. Diejenigen, welche hören. L. Einen Satz bilden die Worte: Wer ꝛc. — dennoch (Subject? — Prädicat?) — Was enthält der Satz aber nicht? K. Kein Urtheil. — **Es gibt Sätze, welche kein Urtheil enthalten.** L. Was thut dieſer Satz bloß? K. Er bezeichnet eine Art von Menſchen. L. Welche Worte urtheilen von dieſer Menſchenart etwas? K. Die Worte: der muß fühlen. L. Was bedeuten ſie? K. Der muß zum Gehorſam gezwungen werden. L. Wenn ihr dies nun allein hörtet, ſo würdet ihr etwas fragen müſſen. — K. Wer muß fühlen? L. Und wonach fragt ihr damit? K. Nach dem Subject. — Nach dem, von welchem geurtheilt wird, daß er fühlen muß. L. Wer iſt nun das Subject? K. Wer nicht hören will. L. Was enthält dieſer Satz alſo bloß? K. Bloß ein Subject. L. Was nicht? K. Nicht ein Urtheil, denn es iſt in demſelben von dem Subject nichts ausgeſagt. L. Er iſt nur ein Glied eines Urtheils, eines Satzes. Wie lautet der Satz? — Welches Glied desſelben geben die Worte: Wer nicht ꝛc. — an? K. Das Subject. L. Drückt der Satz einen Gedanken aus? K. Nur ein Glied eines Gedankens. L. **Ein Satz, welcher nur ein Glied eines Gedankens ausdrückt, heißt ein Nebenſatz.**

L. Was fragt ihr, wenn euch jemand ſagt: Wer nicht hören will? K. Dann fragen wir: Was iſt mit dem? L. Wonach fragt ihr alſo? K. Danach, was von ihm geurtheilt werden ſoll. L. Daraus

ſeht ihr wieder, daß dieſer Satz keinen vollſtändigen Gedanken vollſtändig ausdrückt. K. Er iſt kein Hauptſatz. — Er iſt nur ein Glied eines Hauptſatzes ꝛc. L. Wie lautet der wirkliche Hauptſatz? K. Wer ꝛc. — fühlen. L. Und was iſt der Satz in dieſem Hauptſatze, welcher bloß das Subject angibt? K. Ein Nebenſatz.

Stoffe zu ähnlichen Nachweiſen über die Bedeutung der Nebenſätze bietet die Lectüre ꝛc. in genügendem Maße.

20. Arten von Nebenſätzen. Subject-, Attribut-, Objectſätze.

Lehrer. Weshalb weinſt du? Kind. Karl hat mich umgeſtoßen. Karl. Ich lief ſchnell und da kam Anna gerade um die Ecke mir entgegen. Ich konnte nicht ausweichen, und daß ſie da fiel, war nicht meine Schuld. L. War's denn Annas Schuld? K. Nein, und es thut mir auch leid; aber meine Schuld war's nicht. L. Doch wohl etwas. Du biſt zuweilen recht ungeſtüm; es iſt wirklich nothwendig, daß ihr an der Hausecke noch vorſichtiger ſeid beim Spiel als auf dem freien Platze. Aber es thut Karln ja leid, daß er dir Schmerzen verurſacht hat, Anna. Verzeihe ihm. Er wird in Zukunft vorſichtiger ſein. — Was ſagte Karl, wäre nicht ſeine Schuld geweſen? K. Daß Anna fiel, war nicht Karls Schuld. L. Wer findet das Subject in dem Satze? K. Daß Anna fiel, iſt das Subject. L. Beweiſe das. K. Davon wird geurtheilt, daß es nicht Karls Schuld geweſen iſt. L. Was iſt dies Subject ſelbſt wieder? K. Ein Satz. Anna iſt Subject, fiel Prädicat dieſes Satzes. L. Was für ein Satz iſt er? K. Ein Nebenſatz, denn er drückt keinen vollſtändigen Gedanken vollſtändig aus. L. Was ihr da ſagt! Anna fiel. Iſt das nicht etwas vollſtändig gedachtes? K. Ja, ſo geſagt wohl; aber es heißt hier: Daß Anna fiel. L. Recht. Daraus hört ihr gleich, daß nicht einfach geurtheilt werden ſoll, Anna ſei gefallen, ſondern daß an dem eigentlichen Urtheil noch etwas weſentliches fehlt. Was nämlich? K. Das Prädicat, denn „daß Anna fiel" drückt erſt das Subject aus. L. Was iſt alſo „daß Anna fiel" wirklich? K. Ein Nebenſatz, denn er vertritt nur das Subject des Hauptſatzes. L. **Ein Nebenſatz, welcher das Subject des Hauptſatzes vertritt, heißt ein Subjectſatz.**

Beiſpiele: **Wer nicht arbeiten will**, ſoll auch nicht eſſen. **Was man nicht weiß** macht einem nicht heiß ꝛc.

Ein Nebenſatz, welcher ein Attribut des Hauptſatzes vertritt, heißt ein Attributſatz.

Beiſpiele: Ein Baum, **welcher nicht gute Früchte trägt**, wird umgehauen. Es iſt Zeit, **daß wir anfangen**. Das Land, **wo der Faulſte Graf wird**, liegt drei Meilen hinter Weihnachten ꝛc.

Ein Nebenſatz, welcher ein Object des Hauptſatzes vertritt, heißt ein Objectſatz.

Beiſpiele: Ich glaube, **daß ein Gott iſt.** **Was Hänschen nicht lernt,** lernt Hans nimmermehr. **Haſt du reichlich,** ſo gib reichlich ꝛc,

---

Nebenſatz.

Subjectſatz. Attributſatz. Objectſatz.

Der Nebenſatz iſt nach dem Satzglied des Hauptſatzes, welches er vertritt, entweder ein Subject-, ein Attribut- oder ein Objectſatz.

Vierter Curſus.

1. Synonymen ſinnlicher Begriffe.

Lehrer. Unſer Land hat keine Berge. In was für einem Lande wohnen wir? Kind. In einem ebenen Lande. L. Weshalb nennſt du unſer Land eben? K. Weil es keine Berge hat. L. In eurem Garten waren neulich Leute mit Erdarbeit beſchäftigt. K. Sie machten den Garten eben. L. Gab es denn Berge in eurem Garten? K. Nein, Berge nicht; aber er war uneben. L. Wie das? K. Er war hinter unſerm Hauſe höher als neben dem Hauſe. L. Und jetzt? — K. Jetzt iſt er überall gleich hoch. L. Mit welchem Werkzeuge haben die Arbeiter die letzten Unebenheiten beſeitigt? K. Mit der Harke (Rechen). L. Wie iſt der Garten jetzt? K. Eben. L. Was waren die Unebenheiten? K. Kleine Erhöhungen. L. Iſt euer Spielplatz eben? K. Nein, es ſind mehrere Erhöhungen auf demſelben. L. Was bedeutet das Wort eben? K. Was eben iſt, das hat keine Erhöhungen. L. Unſer Land, euer Garten, euer Spielplatz ſind je eine Fläche. Was für eine Fläche heißt eben? K. Eine Fläche ohne Erhöhungen iſt eben. L. Behaltet mir das. Nun aber, wie nennt ihr eine Eisfläche, die bei ganz ſtillem Wetter ſich gebildet hat? K. Glatt. L. Was findet ſich auf derſelben nicht? K. Es ſind keine Erhöhungen da. L. Da ſolltet ihr ſie ja eben nennen. K. Sie iſt auch eben. L. Ihr nanntet ſie aber glatt. K. Weil man ſo leicht darauf ausgleitet. L. Ausgleiten iſt nicht angenehm — K. Weil man dann faſt immer fällt. L. Was thut ihr aber gern auf dem Eiſe? K. Glitſchen (ſchlittern), Schlittſchuhlaufen. L. Worauf glitſcht man nicht? K. Auf Sand. L. Was hört ihr ſogar, wenn ihr's verſucht? K. Das knirrt. L. Das knirſcht. Was hört ihr an dem Knirſchen? K. Wie ſtark das reibt. L. Auf dem Eiſe gibt es nur geringe Reibung, wenn ihr darauf glitſcht. Kann das auf der Straße auch einmal ſo ſein? K. Ja, wenn Schnee liegt. — Wenn es geregnet hat, iſt es auch oft glatt. L. Was gibt es dann in nur geringem Maße? K. Dann iſt nur geringe Reibung für den da, welcher darüber geht. L. Was geſchieht dann leicht? K. Dann gleitet man leicht aus. — Dann iſt es glatt zu gehen. L. Wie muß nun das nothwendig ſein, was glatt iſt? K. Das muß eben ſein. (Die Glätte einer beglatteiſ'ten Straße?) L. Wann heißt eine ebene Fläche glatt? K. Wenn man leicht darauf

gleitet. — Wenn sie geringe Reibung bietet für den, welcher sich darauf bewegt. L. Merkt auch: Eben und glatt sind zwei ähnliche Begriffe, die sich dennoch auch unterscheiden. Worin sind sie ähnlich? K. Sie bedeuten beide eine Fläche ohne Erhöhungen. L. Worin unterscheiden sie sich? K. Auf einer glatten Fläche ist wenig Reibung, darum gleitet man leicht darauf. L. **Eben und glatt sind sinnverwandte Begriffe.**

Was glatt ist, muß nothwendig eben sein. Was eben ist, braucht nicht zugleich glatt, kann vielmehr rauh sein.

Stoffe: Glatt, schlüpfrig. — Eben, flach, platt. — Dursten, lechzen, schmachten. — Durst, Hunger. — Dunkel, düster, trübe. — Gehen, fahren, reiten, reisen. — Gehen, laufen. — Gehen, schreiten, schleichen, watscheln. — Grade, aufrecht, senkrecht, strack. — Geruch, Duft, Gestank. — Geschichte, Begebenheit. — Gespinnst, Gewebe ꝛc. —

---

2. Synonymen abstracter Begriffe.

Lehrer. Ich habe euch drei sinnverwandte Begriffswörter an die Tafel geschrieben: Eigennutz, Gewinnsucht, Habsucht. Sie bezeichnen ähnliche Begriffe, welche sich dennoch auch unterscheiden. Ihr sollt zuerst die Aehnlichkeit, und dann die Unterschiede aufsuchen. Um was handelt es sich bei allen drei Begriffen? Kind. Um den Besitz. L. Wie heißen wir das, was wir gerne besitzen? K. Güter. L. Es ist erlaubt, Güter zu besitzen. Was ist also auch erlaubt? K. Nach dem Besitze von Gütern zu streben. L. Weil man ganz naturgemäß danach verlangt. Was thun der Eigennützige, der Gewinnsüchtige, der Habsüchtige? K. Sie verlangen nach Besitz. L. Was bedeuten also die drei Begriffe? K. Verlangen nach Besitz. L. Verlangen nach Besitz ist natürlich und deshalb erlaubt. Loben wir aber Eigennutz ꝛc.? K. Nein. Wer nach Besitz verlangt, braucht darum noch nicht eigennützig zu sein. L. Was für ein Verlangen nach Besitz bezeichnen Eigennutz ꝛc.? K. Ein unrechtmäßiges, schlechtes ꝛc. — L. Ist denn aber der eigennützige ꝛc. Mensch nothwendig ein Dieb, Betrüger ꝛc.? K. Nein. L. Woran denkt der Eigennützige nur gar nicht? K. An den Nutzen für andere Menschen. L. Seht, das soll man aber, und wenn man das vergißt, wird das Verlangen nach Besitz mächtiger als es sein soll. Es wird übermäßig. K. Eigennutz bezeichnet ein übermäßiges Verlangen nach Besitz. L. Das bezeichnen auch Habsucht und Gewinnsucht. Was nennt man Sucht? K. Heftige Leidenschaft, die den Menschen unabläßig treibt, sein Verlangen zu stillen. L. Nennt mir andere Zusammensetzungen mit Sucht. K. Vergnügungssucht, Ehrsucht, Ruhmsucht, Streitsucht, Plaudersucht ꝛc. L. Worin sind nun die drei Begriffe ähnlich? K. Sie bezeichnen alle drei ein **übermäßi-**

ges Verlangen nach Beſitz. L. Jetzt zu den Unterſchieden zwiſchen denſelben. Was ſucht der Eigennützige? K. Seinen Nutzen, ohne an den Nutzen anderer Menſchen zu denken. L. In welchem Theile des Wortes iſt das ausgedrückt? K. Mit eigen. L. Das ſagt, daß er den andern nicht bloß keinen Nutzen gönnt, ſondern ſie ſogar davon ausſchließt, weil er allein Nutzen haben will. Denkt an Jacob und Eſau. K. Jacob gönnte Eſau nicht, daß er als der Aeltere Erbe war, und er kaufte ihm das Erbe ab für ein Gericht Linſen. L. Würde denn Jacob nichts geerbt haben, wenn der Vater ſtarb? K. Ja gewiß; aber er wollte allein erben. Er war eigennützig. **Eigennutz bedeutet das Verlangen, allein Nutzen zu haben.** L. Ob das nun auch Gewinnſucht und Habſucht bedeuten? Umſchreibt die Wörter. K. Sucht zu gewinnen — zu haben. L. Was muß der thun, der gewinnen will? K. Der muß wagen. L. Das heißt, er muß etwas dran geben, damit er, wenn er Glück hat, mehr wieder bekommt. Was weiß er aber vorher? K. Daß er auch verlieren kann. L. Wer hat dann den Gewinn? K. Der Andere. L. Was würde er alſo nicht thun, wenn er dieſem Anderen durchaus nichts zukommen laſſen wollte? K. Dann würde er nichts wagen. L. Gönnt er dem Andern darum nun den Gewinn? K. Das gewiß wohl nicht; aber er denkt doch nur an das Gewinnen, und nicht daß er abſolut allein gewinnen muß. L. Wie verhalten ſich Eigennutz und Gewinnſucht? K. Der Eigennützige iſt nicht immer zugleich gewinnſüchtig, denn er wagt nicht leicht etwas von ſeinem Gut, weil er es an Andere verlieren könnte; der Gewinnſüchtige aber braucht nicht eigennützig zu ſein, da er bloß ans Gewinnen denkt. L. So iſt es auch mit der Habſucht. Das iſt —? K. Das iſt die Sucht zu haben. L. Wie viel? K. So viel als möglich. L. Iſt der Habſüchtige nothwendig eigennützig? K. Nein, ſeine Sucht kann ihn wohl zu eigennützigen Handlungen treiben; aber er denkt bloß daran, möglichſt viel zu haben, und nicht, ob nicht andre ebenſowohl viel haben. L. Was drücken Gewinnſucht und Habſucht bloß aus? K. Das heftige Verlangen nach Vermehrung des Beſitzes. L. Eigennutz aber? K. Das Verlangen, andre von der Vermehrung des Beſitzes auszuſchließen, und für ſich allein Vortheil zu haben. L. Und wie unterſcheiden ſich Habſucht und Gewinnſucht? K. Habſucht bedeutet bloß das übermäßige Verlangen, möglichſt viel zu haben, Gewinnſucht aber zugleich das Verlangen, die Habe durch Wagen zu vermehren. — Wiederholung.

Stoffe: Wiederkehr, Heimkehr, Rückkehr. — Werth, Gehalt, Preis. — Warten, abwarten, hegen, pflegen. — Wacker, bieder, brav. — Vorwärts, fürbaß, fürder, für und für. — Verzagen, verzweifeln. — Verbittern, erbittern ꝛc.

3. Wörter in bildlicher Bedeutung.

Lehrer. Ihr kennt die Benennung des Urſprunges eines Fluſſes. K. Eine Quelle. (Ein Quell.) L. Beſchreibe eine Quelle. K. In einer Quelle ſprudelt Waſſer aus der Erde hervor. L. Sprudeln bezeichnet ein Hervorwallen aus der Erde, welches man nicht bloß mit den Augen wahrnimmt, ſondern auch meiſtens hören kann; und das findet man nicht bei allen Quellen. Deshalb ſagen wir richtiger: In der Quelle dringt Waſſer aus der Erde hervor. Wo bleibt dies Waſſer? K. Es fließt weiter. L. Wie nennt ihr dies fließende Waſſer? K. Eine Bäke (provinziell). — Einen Bach. Durch Vereinigung von Bächen in ein Bette entſteht der Fluß (Strom). L. Entſteht aus jedem Quell ein Bach (Fluß)? K. Nein. In unſerm Brunnen ſprudelt eine Quelle; das Waſſer fließt aber nicht weiter. L. Das kommt nicht bloß in Brunnen, ſondern auch in Teichen vor, d. h. in was für Gewäſſern? K. In ſtehenden Gewäſſern. L. Was thun ſolche Gewäſſer nicht? K. Sie trocknen nicht aus. L. Sie behalten ihren Waſſerſtand. Was von dem Waſſer verdunſtet oder ausgeſchöpft wird —? K. Das erſetzt immer die Quelle. L. Was iſt alſo eine Quelle? K. Ein Quell iſt Waſſer, welches aus der Erde hervordringt, und ein fließendes oder ſtehendes Waſſer hervorbringt und ſpeiſt. L. Das iſt die wirkliche Bedeutung des Wortes Quelle. Was ſagt ihr aber zu dem Ausdruck: Quell der Freuden? Was damit gemeint iſt, fühlt ihr wohl. Nennt einen Quell der Freuden. K. Spiel. L. Warum nennſt du das Spiel einen Quell der Freuden? K. Weil das Spiel Freude macht. L. Das iſt richtig. Würdeſt du aber ſpielen mögen, wenn du traurig biſt? K. Nein. Seht, das Spiel iſt zuerſt Aeußerung der Freude, obgleich es dann auch Freude wiederum hervorbringt. Der wahre Quell der Freude iſt ein anderer. Wann erſt ſollt ihr an das Spiel denken? K. Wenn wir unſere Arbeit gethan haben; dann erſt freut uns das Spiel recht. L. Ja. So recht von Herzen froh ſind wir nur dann, wenn wir uns ſagen dürfen, daß wir unſere Pflicht erfüllt haben. K. Pflichterfüllung iſt ein Quell der Freuden. L. Nun vergleicht Pflichterfüllung mit einem wirklichen Quell. K. Ein wirklicher Quell iſt der Urſprung eines Gewäſſers. Pflichterfüllung ſchafft Freude. L. Worin ſind beide ähnlich — (in welchem Merkmal ſtimmen beide überein)? K. Beide bringen etwas hervor. L. Iſt nun aber Pflichterfüllung eine wirkliche Quelle? K. Nein, ſie bringt kein Gewäſſer hervor. L. Und wie nennen wir ſie dennoch? K. Eine Quelle — der Freuden. L. Warum dürfen wir ſie eine Quelle nennen? K. Weil ſie Aehnlichkeit mit einer Quelle hat. L. Höret. Wir ſehen die Quelle als ein Bild der Pflichterfüllung an, weil dieſe Aehnlichkeit mit einer Quelle hat, aber doch keine wirkliche Quelle iſt. Die wirkliche Bedeutung des Wortes Quelle habt ihr vorhin erkannt. Welche? — Wenn wir aber Pflichterfüllung eine Quelle nennen, ſo können wir nicht an die wirkliche Bedeutung

des Wortes denken; dann brauchen wir das Wort als ein Bild, oder in bildlicher Bedeutung. Was für Bedeutung eines Wortes unterscheiden wir also? K. Eine wirkliche und eine bildliche Bedeutung. L. Welche Merkmale gehören zur wirklichen Bedeutung einer Quelle? — Wie viele also? K. Alle. L. An welches Merkmal aber denken wir allein, wenn wir die Quelle als ein Bild der Pflichterfüllung ansehen? K. Daß beide etwas hervorbringen. L. Von der Quelle ist das nur ein Merkmal. Wie viel Merkmale gehören zu der bildlichen Bedeutung eines Wortes? K. Nur eines. L. Oder einige; nicht alle. **Die wirkliche Bedeutung eines Wortes umfaßt alle Merkmale des Begriffes desselben, die bildliche dagegen nur eines oder einige.**

Quell der Freuden. Quellen des Erwerbes, des Wohlstandes. Quellen der Zufriedenheit. Quellen des Unglücks, des Glückes. Quellen der Wissenschaft, — der Geschichte ꝛc.

---

4. Sprichwort und sprichwörtliche Redensart. Sinnspruch. Geflügeltes Wort.

Lehrer. Junge, wie siehst du aus! Schäme dich, so in die Schule zu kommen! Kind. Ich bitte um Entschuldigung. Ich mußte heute morgen Stroh vom Boden werfen, und da habe ich nachher vergessen, meine Jacke wieder auszubürsten. L. Hattest du es vorher gethan? K. Ja. Da wußte ich aber noch nicht, daß ich noch auf den Boden mußte. L. Ich will dir dann deine Vergeßlichkeit heute verzeihen. Aber versäume nie daran zu denken, in welchem Zustande deine Kleider sind. Weshalb sollen eure Kleider immer sauber sein? K. Weil man sich des Schmutzes schämen soll. L. Was würde man einer Gesellschaft beweisen, — uns hier in der Schule z. B., — wenn man mit unsaubern Kleidern in dieselbe treten möchte? K. Mißachtung. — Aus Achtung vor den Menschen soll man seine Kleider sauber halten. L. Noch aus Achtung vor jemand anders. K. Aus Achtung vor einem selber. L. Ganz gewiß. Ihr seid in fremder Gesellschaft nicht immer, in eurer eigenen aber stets. Merkt euch den Spruch Rückerts:

Wie stets rein sei dein Gewand,
Halte rein auch Mund und Hand!

K. wiederholen den Spruch. L. Wovon handelt der Spruch? K. Von der Reinlichkeit des Gewandes. L. Was setzt die erste Hälfte des Spruches voraus? K. Daß das Gewand selbstverständlicherweise stets rein sein muß. L. Rein bedeutet? K. Frei von Schmutz. L. Woran erinnert der Spruch noch sonst? K. Daß Mund und Hand ebenso wie die Kleider frei von Schmutz gehalten werden sollen. L. Was gilt es also? K. Die Hände fleißig waschen, den Mund oft — regelmäßig — ausspülen, die Zähne bürsten. L. Das gehört alles

zur vollen Reinlichkeit eurer äußern Erscheinung. Behaltet den Spruch Rückerts, daß er euch immer daran erinnert. Aber der Spruch hat einen tieferen Sinn. Was heißt rein? K. Frei von Schmutz. L. Was ist Schmutz? K. Was an etwas, wo es nicht hingehört, haftet und es dadurch häßlich macht. L. Wo ist das Stroh Schmutz? K. Auf den Kleidern, in den Haaren ꝛc. L. Wo dagegen nicht? K. Auf dem Boden, im Fiemen ꝛc. L. Frei von Schmutz ist die buchstäbliche Bedeutung des Wortes rein. Rein hat aber auch eine bildliche Bedeutung. Jesus spricht: Selig sind die reines Herzens sind. K. Ein reines Herz ist frei von schlechten Gesinnungen und Leidenschaften. Rein bedeutet im Bilde: frei von allem Schlechten, weil das Schlechte überall ungehörig ist. L. Nun denkt an unsern Spruch. K. Wie stets ꝛc. — Gewand, — da ist rein buchstäblich zu verstehen: frei von Schmutz; halte rein auch Mund und Hand, — da muß rein nicht bloß buchstäblich, sondern auch bildlich verstanden werden: die Hand sollen wir vor schlechten Thaten, den Mund vor schlechten Worten hüten. L. Und weil die Worte aus der Gesinnung entspringen —? K. Deshalb erinnert der Spruch auch an die Reinheit des Herzens. L. Reinhaltung des Gewandes ist schön, ehrenwerth und nothwendig; viel wichtiger aber ist es, Herz, Mund und Hand rein zu halten von allem, dessen man sich vor Gott, vor braven Menschen und vor sich selber schämen muß. Ein Spruch, der solch tiefen, schönen und wichtigen Inhalt hat, heißt ein Sinnspruch. Merket euch den schönen Sinnspruch Rückerts und sinnet oft darüber nach.

Stoffe an Sinnsprüchen bieten unsere Dichter, als: Rückert, Schiller, Göthe, Herder, Gellert, Logau ꝛc. Auch die Bibel (Salomo, Sirach ꝛc.) ist reich an solchen.

Geflügelte Worte — welcher Ausdruck selber bereits unter seine eigene Firma fällt — hole man aus Büchmann.

Sprichwörter. — Sprichwörtliche Redensarten.

5. Die Ellipse.

Lehrer. Nun? — Wir sind längst versammelt — Du kommst jetzt erst zu uns — und sagst nichts? Kind. 'N Morgen. L. Du schämtest dich wohl wegen des Zuspätkommens, und mochtest deshalb nichts sagen. Aber was sagt man doch höflicherweise morgens immer, wenn man in eine versammelte Gesellschaft, oder auch nur zu einem Bekannten tritt? K. 'N Morgen. L. Jetzt höre. Das sagt man eigentlich nicht. K. Es muß heißen: Guten Morgen. — 'N Morgen ist eine Abkürzung davon. L. Wann dürft ihr diese Abkürzung anwenden? K. Wenn wir ganz guten Bekannten begegnen. L. Das drückt man so aus: Im vertrauten Umgange darf man ꝛc. Nun sind wir doch recht gute Freunde, ihr und ich. Oder sind wir's nicht? — Ja. Und doch schickt sich die Abkürzung für euch mir gegenüber nicht.

Also Minna? K. Guten Morgen. L. Sieh, nun bieten wir dir wieder einen guten Morgen. Setze dich an deinen Platz. Denkt aber einmal nach, was die zwei Worte bedeuten. K. Ich wünsche Ihnen einen guten Morgen. L. Was für Morgen gibt es danach? K. Gute und schlimme Morgen. L. Wie viel Morgen gibt es denn heute? K. Nur einen. L. Also könnt ihr mir eigentlich nicht einen guten Morgen wünschen, denn ich kann ja doch nicht aus guten und schlimmen Morgen auswählen. Nun, erklärt mir den Wunsch besser. K. Ich wünsche, daß der Morgen heute für Sie glücklich sein möge. L. Das ist der vollständige Wunsch. Wie sagen wir ihn kürzer? K. Ich wünsche Ihnen einen guten Morgen. L. Zergliedert mir den Satz. K. Ich — Subject, wünsche Ihnen einen guten Morgen — Prädicat, Ihnen — thätiges, einen guten Morgen — leidendes Object. L. Welches von diesen Satzgliedern bleibt bei der weiteren Abkürzung allein übrig? K. Das leidende Object: Guten Morgen. L. Sogar ohne was? K. Ohne den Artikel. L. Und was versteht ihr, wenn ich euch Guten Morgen! sage? K. Daß Sie uns einen guten Morgen wünschen. L. Wofür steht also das leidende Object? K. Es steht für den ganzen Satz. L. Ausdrücke der Art gibt es in unserer Sprache viele. **Wenn ein Satzglied den ganzen Satz vertritt, so heißt ein solcher Ausdruck eine Ellipse.**

Stoffe: Willkommen! (Es ist mir ein Wille, d. i. ein Vergnügen, daß Sie kommen). Herein! (Wenn außen an die Thür geklopft wird: Treten Sie herein!) Grad heraus! (Sprich grade aus dem Herzen heraus!) Achtung! (Gebt Achtung!) Noch ein Glas! (Laßt uns noch ein Glas trinken.) Rechts gesehen! (Es soll von euch rechts gesehen werden). Halt! (Ihr sollt halt machen, halten.) Leider! (Er ist leider recht schwer krank. — Nur nach bestimmter Frage ist das: leider! bestimmt zu ergänzen.) ꝛc.

---

6. Die Interjection.

Lehrer zeigt den Schülern irgend etwas Interessantes, was sie noch nie, oder nur selten gesehen haben, z. B. einen seltenen Vogel. Kinder brechen in Oh! Oh! aus. L. Was wollt ihr mit dem Oh!? K. Der Vogel ist so schön. Wie glänzt sein Gefieder! Was für einen langen dünnen Schnabel er hat! Wie klein ist er! Seht, die Federkrone auf dem Kopf! Und seine Flügel sind mal lang, gegen daß er so klein ist! L. Sag das so: Wie unverhältnißmäßig lang sind seine Flügel! K. Wiederholt. L. Ist euch der Vogel fremd? K. Wir haben solch einen Vogel bis jetzt nie gesehen. L. Es ist ein Kolibri, der in Südamerika zu Hause ist. Was thatet ihr, als ich ihn euch vorher zeigte? K. Wir verwunderten uns. L. Und ihr riefet aus einem Munde —? K. Oh! L. (Zeigt plötzlich etwas

anderes, z. B. ein den Kindern fremdes Bild.) K. Oh! Oh! L. (Verdeckt das Bild sofort wieder.) Nun? K. Wir haben noch nichts recht gesehen. L. Ihr habt doch schon: Oh! gerufen? K. Ja, wir verwunderten uns über das schöne Bild. L. Aber ihr saget doch, daß ihr noch nichts gesehen hättet? K. Einzelnes haben wir auch noch nicht recht gesehen, nur erst, daß das Bild schön ist. L. Und —? K. Und daß wir es sonst noch nicht gesehen. L. Deshalb riefet ihr Oh! Das Bild machte durch seine Schönheit und Neuheit einen solchen Eindruck auf euch, daß ihr die Empfindung davon laut äußern mußtet. Ihr hättet es nicht lassen können. Wie habt ihr die Empfindung vorher schon genannt? K. Verwunderung. L. Die Empfindung zwang euch zum Ausruf Oh! — Wie war sie? K. Stark. L. So stark, daß sie euch zu dem Ausruf nöthigte, ehe ihr was nur gethan hattet? K. Ehe wir alles einzelne gesehen hatten. L. Und grade deshalb konntet ihr nichts sagen als —? K. Oh! L. Was ist nun Oh? — Ein Wort? K. Nein, ein Wort ist's nicht, nur ein Laut. L. Was drückt ihr aber mit dem Laut aus? K. Wie schön ist das Bild! So schönes haben wir doch noch nicht gesehen. L. Dann habt ihr ja was damit ausgesagt. Ist das Oh! dann ein Satz? K. Nein, es ist nur ein Laut, der eine Gemüthsbewegung ausdrückt. L. Ein solcher Laut heißt eine Interjection. **Eine Interjection drückt eine Gemüthsbewegung aus, ohne daß der Ausdruck die Form des Satzes annimmt.** Jetzt denkt wieder an den Kolibri. Als ihr ihn zuerst sahet —? K. Da riefen wir auch Oh! L. Was drücktet ihr damit aus? K. Unsere Verwunderung über seine Schönheit und Seltsamkeit. L. Hättet ihr mir diese da schon gleich beschreiben können? K. Nein, da mußten wir erst genau zusehen. L. Und dann —? K. Dann konnten wir alles einzeln angeben, worüber wir uns freuten und verwunderten. L. Worin steckte das alles schon, ohne daß ihr es einzeln angeben konntet? K. In der Interjection Oh! L. Was nennen wir eine Interjection? —

Stoffe: Au, ih, ei, hei, hu, ha, aha, haha, heißa, ach, weh, st, sch, bsch, he, pfui, fi, juch, juchheißa, oho, hollah ꝛc.

---

7. Symbolik der Sprache.

Lehrer. Als Pilatus verzweifelte Jesum zu retten, nahm er Wasser, wusch die Hände vor dem Volk, und sprach: Ich bin unschuldig an dem Blute dieses Gerechten. Wie verhält sich, was Pilatus that zu dem was er sprach? Kind. Er wollte zeigen, daß er ebenso frei von Schuld an Jesu Tode sei, wie jetzt seine Hände rein von Schmutz. L. Was sollte das Händewaschen also sein? K. Ein Sinnbild seiner Unschuld. L. Mehr konnte es allerdings nicht sein, denn wer kann sich auch recht wohl die Hände waschen? K.

Auch der schuldvollste Mensch. L. Wie urtheilt ihr gleich über Pilatus selber? K. Er hätte wohl Jesum retten können, wenn er gewollt hätte. L. So scheint es uns wenigstens. Und wenn das? K. Dann war er doch schuld an seinem Tode. L. Trotz —? K. Trotz dem Händewaschen. L. Weshalb kann nun das Händewaschen ein Sinnbild der Unschuld sein? K. Weil die Hand als das Werkzeug unsrer Thaten gilt. L. Versteht ihr jetzt den Ausdruck: Die Hand in Unschuld waschen? K. Das heißt: Sagen, daß man unschuldig ist. L. Gut. Was ist dabei ja auch gar nicht nothwendig? K. Daß man die Hand wirklich wäscht. L. Was für ein Ausdruck ist er? K. Ein sinnbildlicher Ausdruck für unschuldig sein. L. Welches Ding ist aber zu diesem Sinnbilde benutzt? K. Die Hand. L. Die Hand wird vielfach sinnbildlich benutzt. K. Eine Hand wäscht die andere. L. Ist das bloß ein Sinnbild? K. Nein, es ist buchstäblich so; aber es bedeutet auch: Ein Mensch hilft dem andern, wie beim Händewaschen die eine Hand die andre wäscht. — K. Wenn jemand in der Nähe ist, daß er schnell helfen kann, sagt man: Er ist bei der Hand. L. Warum ist das sinnbildlich? K. Man nennt die Hand, und meint den Menschen. L. So auch der Kapitän, wenn plötzlich auf dem Schiffe viel zu thun ist, und er ruft: Alle Hand auf Deck! K. Er meint mit Alle Hand alle seine Matrosen. L. Warum nennt er die Hände? K. Weil die das Hauptwerkzeug für die Arbeit sind, und er ruft die Matrosen zur Arbeit. L. Welchen sinnbildlichen Ausdruck braucht man für: Eine Arbeit beginnen? K. Hand anlegen. Die Hand muß anfassen, wenn sie arbeiten soll ꝛc. — In die Hände fallen; an die Hand gehen; Hand in Hand gehen; frevelnde Hand; mit dem Hute in der Hand ꝛc. sind Ausdrücke, in welchen das Wort Hand sinnbildlich gebraucht wird.

Stoffe: Kopf: Kopf haben; einen offnen Kopf haben; seinen Kopf aufsetzen; Nagel im Kopfe haben; viel Köpfe viel Sinne; studieren, daß einem der Kopf brummt; auf seinem Kopfe bestehen; den Kopf oben behalten; seinen Kopf brauchen; etwas auf den Kopf stellen ꝛc.

hoch: jemand hoch schätzen; hohen Sinnes sein; hochmüthig; hochherzig; die Höhe des Meeres; wenn die Noth am höchsten, ist Gott am nächsten ꝛc.

laufen: Der Weg läuft durch die Felder; die Rechnung läuft hoch an; die Zeitläufte; das Lauffeuer; weitläufig; beiläufig; der Lebenslauf ꝛc.

---

8. Wortfamilien.

Lehrer. Wenn wir uns mündlich etwas mittheilen, so sprechen wir. Woraus besteht eine solche Mittheilung? Kind. Aus Wörtern.

L. Kann man auch auf andere Art Mittheilungen machen? K. Schriftlich; aber dann braucht man auch Wörter. — Man kann auch durch Zeichen — Gebärden — Mienen — etwas mittheilen. L. Zum Beispiel? K. Wenn man jemand herbeirufen will, so braucht man, wenn er hersieht, nur mit dem Finger zu winken. Wenn man jemand drohen will, so zeigt man ihm die geballte Faust, oder man zeigt ihm den gehobenen Zeigefinger ꝛc. L. Das nennt man Gebärdensprache, weil die Mittheilung durch Gebärde geschieht. Was ist Sprache im eigentlichen Sinne? K. Mittheilung durch Worte. L. Woraus besteht die Sprache? K. **Die Sprache besteht aus Wörtern.** (Dieser Satz wird sofort vervollständigt durch Fortsetzung des Gespräches): **Diese aus Silben und Lauten. Die Laute sind Vocale und Consonanten.**

L. Wie viel deutsche Wörter mag es geben? — Ihr wißt es nicht und könntet sie auch nicht zählen, weil ihr nicht alle deutschen Wörter kennt. Alle Wörter der deutschen Sprache können allein gelehrte Männer kennen, welche sich damit beschäftigen. Danach muß aber jeder streben, so viele davon kennen zu lernen als möglich, und sie richtig brauchen zu lernen.

So reich an Wörtern wie jetzt ist jedoch unsre Sprache nicht von Anbeginn gewesen; erst nach und nach sind aus den ursprünglichen Wörtern mehr und mehr neue gebildet worden, und es sind auch nach und nach ganz neue Wörter entstanden, oder aus fremden Sprachen in unsere Sprache aufgenommen worden.

Die ursprünglichen Wörter nennen wir Wurzelwörter. Deutet mir die Bezeichnung. K. Das sind Wörter, aus welchen andere entstanden sind. L. Oder im Bilde gesprochen? K. — hervorgewachsen sind. L. Ob diese Wurzelwörter selber aus anderen Wörtern entstanden sind, wissen wir nicht. Deshalb halten wir sie für solche Wörter, die selber nicht abgeleitet sind. Ihr hört schon, wie ich diejenigen Wörter nenne, welche aus Wurzelwörtern entstanden sind — ? K. Abgeleitete Wörter. L. Betrachtet jetzt die Wörter, welche ich hier angeschrieben habe: Band, Verband, Einband, Bändchen, bändigen, unbändig, Bind, Binde, binden, verbinden, anbinden, Verbindung, Binse, Bund, bunt, verbünden, Bundesgenosse, Bündniß, Bündel, bündig ꝛc. — Das sind abgeleitete Wörter, mit ihrem Wurzelwort dazwischen. Wer findet das Wurzelwort? K. Band. L. Weshalb hältst du das für das Wurzelwort? K. Weil es einsilbig ist und weil die andern davon abgeleitet sind. L. Welche sind abgeleitet? K. Verband, Einband, Bändchen, bändigen, unbändig. L. Diese gewiß, aber auch Binde und Bund? K. Band kann eben so wohl von Bund abgeleitet sein, als Bund von Band. L. Unter welchen Wörtern werden wir aber allerdings das Wurzelwort suchen? K. Unter den einsilbigen: Band, Bind, Bund. L. Wozu dient ein Band? K. Zum Binden. L. Was nennt man ein Bind? K. Eine gewisse Menge gesponnenes Garn das man zusammenbindet. L. Was

thun die, welchen einen Bund schließen? K. Sie verbinden sich zu irgend einem Zwecke. L. Da habt ihr immer das Wort gebraucht, von welchem alle drei: Band, Bind und Bund, selber abgeleitet sind —? K. Sie sind von binden abgeleitet. L. Richtig. Binden ist das Wurzelwort. **Die Wurzelwörter sind immer Verbe.** Wie wird binden conjugiert? K. Binde, band, gebunden. L. Wie heißt die Stammsilbe? K. Bind. L. Diese Silbe ist die Wurzel für alle die Wörter, die da angeschrieben stehen.

Durch weiteres Gespräch werden die angeschriebenen Wörter gruppiert:

Wurzelwort: bind-en.

Wurzel: bind.

Ableitung durch:

Ablautung:	Lautverschiebung:	Endung:	Vorsilbe:	Zusammensetzung:
—	Binse.	binden, Binde, Binsicht ꝛc.	verbinden, einbinden, losbinden, Verbindung ꝛc.	Bindewort, Bindegewebe, Leibbinde, Sumpfbinse ꝛc.
Band, (Bänd), Bendel, (r. statt Bändel.)	Bann.	Bande, Bändchen, bändigen, Bendelchen Bandelier, Bandage, Bauner ꝛc.	Einband, Verband, einbändig, unbändig verbannen ꝛc.	Bandmesser, Bandwurm, Tragband, Seidenband, Blutbann, Bannmeile Diebsbande ꝛc.
Bund, (Bünd).	bunt.	Bündel, Bündniß, bündig, bündeln ꝛc.	verbünden, Ausbund, ausbündig ꝛc.	buntscheckig, kunterbunt, rothbunt, Schutzbündniß Bundesgenosse Freundschafts- bund ꝛc.

Aus diesen Gesprächen ergeben sich die Sätze (s. pag. 85):

Die Wörter sind entweder Wurzelwörter, welche selbst nicht abgeleitet sind und von denen andere Wörter abgeleitet werden, oder abgeleitete Wörter.

Die Abbleitung der Wörter geschieht durch Ablautung, durch Lautverschiebung, durch Endungen, welche Nachsilben oder einzelne Laute sein können, durch Vorsilben, welche entweder abtrennbar oder unabtrennbar sind, oder durch Zusammensetzung mit anderen Wörtern.

Alle Wörter, welche auf irgend eine Weise aus einem und demselben Wurzelwort entstanden sind, bilden zusammen eine Wortfamilie.

Stoffe zu Uebungen: Wurzelwörter bar, (von ahd: përan = tragen, niederd: böären = heben), ſteh-en, mein-en, zieh-en, grab-en ꝛc.

9. Zuſammengewachſene Wortpaare.

Lehrer. Ihr ſollt heute eine beſondere Erſcheinung unſerer Mutterſprache kennen lernen. Mit welchem einen Worte bezeichnen wir Vater, Mutter und Kinder? Kind. Die heißen zuſammen die Familie. L. Wenn wir aber vom Vater erzählen, daß er mit ſeiner ganzen Familie ausgeht, ſo brauchen wir das Wort Familie nicht. K. Dann ſagen wir: Er geht mit Weib und Kind aus. L. Statt des Wortes Familie brauchen wir dann —? K. Weib und Kind. L. Die beiden Worte brauchen wir immer in Verbindung mit einander, um die nächſten Angehörigen des Vaters zu bezeichnen. Aehnliche Wortpaare haben wir viele; wir nennen ſie **zuſammengewachſene Wortpaare**. Nennt mir noch einige und erklärt ſie. K. **Hab und Gut** bezeichnet das, was man beſitzt. — **Wald und Feld, Feld und Flur** ꝛc. bezeichnet alles, was zu einer Gegend gehört. Durch **Mark und Bein** (dringt uns der Angſtſchrei) bedeutet, daß etwas uns durch und durch, körperlich und geiſtig erſchüttert. — Mit **Fug und Recht** brauchen wir, wenn wir ſagen wollen, daß wir in jeder Beziehung durchaus recht haben mit dem was wir ſagen oder thun ꝛc. L. Es gibt auch ſolche Paare von Adjectiven und Verben. Wenn ihr mich etwas bittet, was ich nicht gewähren darf, dann ſchlage ich es kurz ab und ihr beruhigt euch dann dabei. Wie habe ich dann geſprochen? K. **Kurz und bündig**. L. D. h. ſo, daß ihr fühlt, ich ändere meinen Ausſpruch nicht, ich halte mich an denſelben gebunden. Sagt ähnliche Wortpaare. K. **Jung und alt** bezeichnet die Geſammtheit der Menſchen; ebenſo **vornehm und gering, arm und reich** ꝛc. **Sengen und brennen** bezeichnet das Plündern der Heere früherer Zeit in Feindesland ꝛc. ꝛc.

Weitere Stoffe ſiehe S. 138 u.

10. Alliteration.

Lehrer. Ihr habt ſchon gelernt, was das Wort Reim bedeutet. Kind. Reim iſt der Gleichklang von Wörtern in ihren Schlußſilben, wie ſingen und ſpringen. L. Bei vielen Wortpaaren iſt es der Reim, der ſie verbindet, wie gleich bei dem, welches du eben genannt haſt. K. **Singen und ſpringen**. L. Von wem braucht man das Wortpaar? K. Von luſtigen Kindern; ſingen und ſpringen ſind die Zeichen der Luſtigkeit. L. Das 7. Gebot erinnert euch an ein ſolches Wortpaar —? K. **Hehlen und ſtehlen**. L. Und das achte und das

zweite Gebot? K. **Lügen und trügen.** L. Wie spricht Bürger von dem Bauersmann im Liede vom braven Mann? K. Sieh, **schlecht und recht** ein Bauersmann ꝛc. L. Wie drückt ihr das „zuweilen“ oft aus? K. Mit **dann und wann.** L. Nennt auch Substantivpaare dieser Art. Was sagt man von einem, der alles nothwendige vollauf hat? K. Er hat die **Hülle und Fülle.** L. Und wenn einer darauf gehen läßt, als könnte sich sein Beutel nie leeren —? K. Dann lebt er in **Saus und Braus.** L. Freilich deuten diese beiden Worte noch auf etwas anderes. K. Auf lärmende Art des Herdurchbringens.

L. Bisher habt ihr Reimpaare von nur einer Art angegeben. Sagt mir noch ein solches. Was setzten die Preußen 1813 daran um die Franzosen zu besiegen? K. **Gut und Blut.** L. Das heißt —? K. Sie setzten alles daran, Leben und Gesundheit wie **Geld und Gut.** L. Seht, da habt ihr selber ein Reimpaar andrer Art gebraucht: Geld und Gut. Worin stimmen die beiden Worte: Gut und Blut überein? K. Im Klange. L. Worin aber: Geld und Gut? K. Im Anstab. L. Gut und Blut sind ein Klangreim, oder wie man meist spricht: ein Stimmreim; Geld und Gut aber ein Stabreim. Was ist eigentlich allein wirklich ein Reim? K. Der Stimmreim. L. Warum nennt man: Geld und Gut einen Stabreim? K. Weil die beiden Wörter denselben Anstab haben. L. Was für Wortpaare habt ihr vorher gesucht? K. Das waren Stimmreime. L. Jetzt sucht Stabreime, wie Geld und Gut. K. **Haus und Hof, — Herz und Hand, — Mann und Maus.** — L. Wann gebraucht man dies Wortpaar? K. Wenn man sagen will, daß z. B. bei einem Schiffbruche alle Leute auf demselben ertrunken sind: Das Schiff gieng mit Mann und Maus unter. L. Was sagtest du gestern von deiner Schiefertafel, als sie vom Tisch gefallen war? K. Da war sie **kurz und klein.** L. Das heißt? K. Es war nichts mehr davon brauchbar; sie war **ganz und gar** zerbrochen. L. Da hast du wieder einen Stabreim gebraucht —? K. Ganz und gar. L. Ja, der Schiefer ist spröde; er biegt sich nicht, und wenn's einer versucht, so —? K. So bricht er. L. Daher stammt ein andrer Stabreim. Wenn jemand was durchsetzen will, und es will auf die eine Weise nicht gelingen, so muß er's auf andre Weise versuchen. Dann nennt er die eine Weise biegen —? K. und die andre Weise brechen. L. Er spricht dann: Will's nicht biegen, so soll's brechen, oder kurz —: K. Es soll **biegen oder brechen.**

Weitere Stoffe siehe S. 138 o.

11. Deutsche Eigennamen.

Lehrer. Heute sollt ihr was lernen, wovon ihr gar keine Ahnung habt. Wie heißest du mit Vornamen? Kind. Ich heiße Karl. L. Und deine Brüder? K. Die heißen Fritz, Konrad und Rudolf.

Meine Schweſter heißt Bertha. L. Weshalb habt ihr verſchiedene Namen? K. Damit man uns unterſcheiden kann, wenn man uns ruft. L. Das könnte man auch anders machen. Es hat ſchon Väter gegeben, die ihren Söhnen bloß Ziffern beilegten; da hieß der älteſte Nr. 1, der folgende Nr. 2 ꝛc. — Ihr lacht. Es iſt auch komiſch, und unſere Sitte iſt beſſer. Ihr ſollt lernen warum. Du heißeſt Karl. Kennſt du ein dem ähnliches Wort? K. Kerl. L. An dem Worte kannſt du noch ſehen, was der Name Karl bedeutet, nämlich einen ganzen, einen tüchtigen Kerl. Kerl bedeutet jedoch jetzt manchmal auch was häßliches. K. Einen rohen, nichtsnutzigen Menſchen. L. Urſprünglich aber bezeichnen beide Worte einen Mann, d. h. einen tüchtigen Mann. Warum heißeſt du nun Karl? K. Weil ich ein tüchtiger Mann werden ſoll. L. Daran erinnert dich dein Name. Merke das. Merkt euch auch, daß der Name Karl mit dem Anſtab K, nicht C geſchrieben wird. (Karl Martell, Karl der Große ꝛc.) Wie heißt dein älteſter Bruder? K. Fritz. L. Das iſt die Abkürzung eines andern Namens, nämlich von Friedrich. (Dietrich — Dietze, Heinrich — Heinze oder Hinze ꝛc.) Friedrich hat auch ſeine Bedeutung. Das Wort iſt eine Zuſammenſetzung. Die 2. Silbe rich bedeutet: Herrſcher, Fürſt eines Reiches, und darnach könnt ihr nun ſelber das Wort Friedrich deuten. K. Friedrich bedeutet Friedefürſt. L. Das heißt: Einen der durch ſeine Macht Frieden erhält oder Frieden ſchafft. (Friedrich Rothbart, Friedrich der Große ꝛc.) Nennt andre Namen, die mit rich zuſammengeſetzt ſind. K. Dietrich. L. Erklärt den Namen. K. Was bedeutet Diet? L. Diet bedeutet: Volk. Von Diet kommt deutſch her, was auch urſprünglich nur einfach Volk bedeutet. K. Dietrich bedeutet: Volksfürſt. (Dietrich von Berne.) L. Könnt ihr Heinrich erklären, wenn ich euch ſage, daß der Name vor alters Heimrich gelautet hat? K. Fürſt des Heims d. h. des Hauſes, worin man heimiſch iſt ꝛc. des Erbgutes.

Ulrich = Udalrich = Edelrich = Adelrich (Alrich) = Fürſt des Erbgutes.

Konrad = Kuonrat = kühn an Rath. (Abkürzungen Kunz und Kurt).

Rudolf = Hrodwulf = Ruhmwolf, d. h. der Ruhmbegierige.

Bertha (Berchta) = die Glänzende. -bert als Endung von männlichen Namen aus brecht = (bercht) glänzend, alſo Abalbrecht (Albrecht, Adelbert, Albert) glänzend durch Abkunft, durch adel = uodal = Erbgut, Geſchlecht, — Ruprecht (Hrodpert, Rupert, Robert) glänzend durch Ruhm, — Hubert (Hugubert, Hugo) glänzend durch Geiſt, — Berthold (Berchtolt, Berchtwalt) = der mit Glanz waltet, d. i. herrſcht, — Bertram (Berchtram) = der glänzende Rabe ꝛc. ꝛc.

Auch die Familiennamen geben Anlaß zu Deutungen; viele ſind z. B. urſprünglich Berufsbezeichnungen, wie Meier, Müller, Schulze, Schumacher ꝛc., andere deuten auf früheren Wohnſitz, wie Kuhlmann, Grube, Fiſchbeck ꝛc., andere auf gewiſſe Eigenſchaften, wie Lange, Schwarz, Kreye ꝛc., andere ſind von Vornamen abgeleitet, wie

Meiners, Meinardus, Meineke, Meincke, Menke ꝛc. von Meinert = Meinhart, wie Alers, Alrichs, Eilers, Eilards ꝛc. von Adelhart, Eilhart ꝛc.

Auch geographiſche Namen laſſen ſich gruppieren nach ihren Bedeutungen, z. B. Flußnamen: Rhein = Rinne = Fluß; Ems = fließendes Waſſer; Weſer = Werraha, wo aha fließendes Waſſer bedeutet (Fulda = Fuldaha, Nidda = Nidaha; Salzach = Salzaha; Aachen = Ahôm, ahd. Dat. Pl. von aha, heißt alſo: an den Quellwaſſern ꝛc.) Elbe — weißes, klares Gewäſſer (vergl. die nordiſchen Flußnamen auf — elf) ꝛc.

12. Fremdwörter.

Lehrer. Unſere Sprache hat eine Menge Wörter aus fremden Sprachen in ſich aufgenommen, welche längſt vollkommen für deutſche Wörter gelten können. Oder kommen euch die Wörter: falſch, Leine, Münze, ordnen, kurz, koſten, Teller, Ziegel ꝛc. fremd vor? Kind. Sind das nicht deutſche Worte? L. Nein, es ſind eingebürgerte Fremdwörter. Die haben längſt Bürgerrecht erworben. (Was heißt das? —) Aber eine Menge anderer werden bei uns gebraucht, denen man es auf den erſten Blick anſieht, daß ſie Fremdwörter ſind. Die könnt ihr jetzt nicht alle kennen lernen; aber eines ſollt ihr euch merken, daß eine große Menge Fremdwörter gänzlich überflüſſig für uns ſind, da wir ſtatt derſelben ſchöne deutſche Wörter beſitzen. Welche Gefahr entſteht, wenn man dafür die fremden Wörter braucht? K. Daß die deutſchen Wörter vergeſſen werden. L. Und das muß doch nicht ſein! Andre fremde Wörter dagegen darf man brauchen; ſolche nämlich, für die es keine deutſchen Wörter gibt. Wir haben alſo dreierlei Fremdwörter zu unterſcheiden —? K. **Eingebürgerte, berechtigte** und **unberechtigte**. L. Von den beiden letzten Arten könnt ihr ein Verzeichniß anlegen, und einige Wörter könnt ihr gleich merken. Wie nennt ihr das, was ihr in einem Concert zu hören bekommt? K. Muſik. L. Muſik iſt ein Fremdwort; ihr ſeht das an den Ableitungen. Wie heißt einer der Muſik macht? K. Ein Muſicus, Muſicant. L. Wie nennt man Muſik machen? K. Muſicieren. L. Wie iſt derjenige, der Anlage zur Muſik hat? K. Muſicaliſch. L. Die Ableitungsendungen ſind alle fremdartig; daran erkennt ihr, daß Muſik ein fremdes Wort iſt. Die Endung iſch in muſicaliſch iſt allein deutſch, während die vorhergehende Ableitungsſilbe al (cal) noch fremd iſt. Was fragen wir nun weiter? K. Ob es berechtigt iſt oder nicht? L. Wann iſt es nicht berechtigt? K. Wenn es ein gutes deutſches Wort dafür gibt. L. Denkt nach, ob ihr eines findet. — Was hört ihr in der Muſik? K. Eine Menge Töne, die ſchön zuſammen klingen. L. Dafür gibt es kein einfaches deutſches Wort. K. Alſo iſt Muſik ein berechtigtes Fremdwort. (So auch Concert.)

L. Wenn ihr nun ins Concert gehen wollt, um Muſik zu hören, müßt ihr Entrée bezahlen. Was iſt das? K. Das iſt das Geld,

wofür wir in den Saal gelangen. — Das ist das Eintrittsgeld. L. Was für ein Wort ist Entrée? K. Ein Fremdwort. L. Was bedeutet es? K. Eintrittsgeld. L. Was für ein Fremdwort ist es? K. Ein unberechtigtes, weil es für dasselbe ein gutes deutsches Wort gibt. L. Entrée bedeutet oft noch was anderes. Wenn man einen vornehmen Herrn besuchen will, wird man oft erst in ein Zimmer geführt, wo man warten muß, bis der Diener des Herrn einen angemeldet hat. Dann führt der Diener einen in das Zimmer des Herrn, das oft gleich hinter jenem liegt. Das erstere heißt man oft: Entrée. Wer weiß ein deutsches Wort dafür? K. Vorzimmer ꝛc. L. Auch bei großen Gastmählern nennt man oft die ersten Gerichte, wie Suppe, Pasteten ꝛc. auch: Entrées. Wie kann man solche Speisen, auf welche dann Braten, Fische, Gemüse, Pudding ꝛc. noch folgen sollen, deutsch nennen? K. Vorspeisen ꝛc. — Entrée ist ein unberechtigtes Fremdwort.

(Jedes Fremdwörterbuch bietet dem Kundigen Stoff für die Bereicherung des Verzeichnisses von berechtigten und unberechtigten Fremdwörtern.)

13. Berichtigung falscher, Prüfung einfältiger Urtheile.

Lehrer. Höret, was Emma in ihrem Aufsatz (Brief an eine Freundin) geschrieben hat: — „Daß du in Wilhelmshaven nicht gern sein magst, wundert mich; aber liebe Mathilde, **die Gewohnheit bringt es mit sich.** Weihnachten bin ich reich beschenkt worden, so **daß ich wohl zufrieden sein kann.** Ich habe **viel nützliches zur Confirmation** bekommen ꝛc." Was hat Mathilde dir geschrieben? Kind. Daß sie in Wilhelmshaven nicht sein mag. L. Was urtheilst du darüber? K. Ich wundere mich darüber. L. Warum? K. Weil ich es nicht begreife, da ich ganz gern in Wilhelmshaven würde sein mögen. L. Was willst du dann mit den Worten: Die Gewohnheit bringt es mit sich? K. Damit will ich sie trösten. L. Prüfet ob das wirklich ein Trost ist. K. Nein, denn das bedeutet, daß die Gewohnheit die Ursache davon ist, daß sie nicht gern dort ist. L. Es bedeutet: Je länger sie dort ist, desto —? K. Desto weniger gern wird sie dort sein mögen. L. Kann das nun ein Trost sein? K. Das ist ein schlechter Trost. L. Du, Emma, hast aber wirklich trösten wollen, **hast also gänzlich falsch geurtheilt.** Denkt an das Wort: Gewohnheit. Was wird Mathilde nach und nach thun? K. Sie wird sich in Wilhelmshaven gewöhnen. L. Das heißt —? K. Es wird ihr bald so sein, als wäre sie immer dort gewesen. L. Bedeutet das nun, daß sie nicht gern da sein mag? K. Nein, denn meist mag man da, wo man sich gewöhnt hat, gern sein. L. Was urtheilt nun Emma in dem Briefe von der Gewohnheit? K. Daß sie mit sich bringe, daß M. nicht gern dort ist. L. Was bewirkt aber Gewohnheit meist —? K. Daß man

gern an einem Orte ist. L. Was für ein Urtheil ist Emmas Tröstung auch aus diesem Grunde? K. **Ein falsches Urtheil.** L. Berichtigt es. Die Gewohnheit bringt das nicht mit sich, sondern —? K. Sie ändert, bessert das. L. Wie hättest du schreiben müssen, Emma? K. — „aber liebe Mathilde, die Gewohnheit ändert das bald." L. Was ist nun dies richtige Urtheil auch? K. Das ist nun auch wirklich ein Trost.

So zu behandeln auch die beiden andern Ausdrücke in dem Briefe: Zufriedenzsein mit Weihnachtsgeschenken (ihres Werthes wegen) ist moralisch tadelnswerth; man freut sich einfach von Herzen. — Nützliches zur Confirmation ist ganz wesentlich nur ernste Sammlung in bezug auf das abzulegende Gelübde; gemeint sind aber durch die Sitte vorgeschriebene Kleidungsstücke, die man zur Confirmation anlegt; also: nützliches, was ich zur Confirmation bedarf.

Lehrer. Du, August, hast in deinem Aufsatze (Das Riesenspielzeug. Nach Chamisso.) geschrieben: „Als sie den Berg hinab gesprungen war, kam sie in das Thal." Wie lautet das Urtheil? Kind. Sie kam in das Thal. L. Wann? K. Als sie den Berg ꝛc. L. Wo wohnte sie? K. In der Burg auf dem Berge. L. Was ist nun selbstverständlich, wenn sie ins Thal kommen soll? K. Sie muß den Berg hinunter gehen, springen, klettern ꝛc. L. Und umgekehrt: Was ist selbstverständlich, wenn sie den Berg hinuntergesprungen ist? K. Daß sie dann im Thale ist. L. Gewiß, dann braucht sie nicht erst ins Thal zu kommen; deshalb ist das Urtheil obendrein falsch. Was so selbstverständlich ist, muß man nicht noch breit erzählen, und das geringste Nachdenken hätte dir, August, gesagt, daß jedesmal das eine oder das andere selbstverständlich ist. Du hast sehr einfältig geurtheilt; denn du hast bewiesen, daß du gar nicht nachgedacht hast, als du das schriebst. — Hört weiter. — August erzählt, daß der Vater gebietet, den Bauer wieder ins Thal zu tragen, und daß die Tochter nicht gleich gehorcht. Da zürnt der Vater: „Ich bin nicht gewohnt zweimal zu befehlen, und will es jetzt auch nicht. Gleich sollst du gehorchen!" Wie vielmal hat der Vater wirklich befohlen? K. Zweimal. L. Und was läßt August lächerlicherweise den Vater sagen? K. Daß er das nicht will. L. Wie ist das von August geurtheilt? K. Einfältig. L. Warum? K. Weil der Vater sich selber damit widerspricht. L. Und das hätte August wieder mit nur ein klein wenig Nachdenken finden können. Merket euch: Falsche und einfältige Urtheile beweisen immer nur ein geringes Maß von Nachdenken, und einfältige Urtheile machen einen gradezu lächerlich.

14. Bestandtheile eines Schlusses.

Ordnung derselben: Ober-, Unter- und Schlußsatz.

Lehrer. Sehet den Baum draußen gleich am Fenster. Wer will etwas über den Baum urtheilen? — Da melden sich ja viele. Laßt hören. — Ihr habt alle was von dem Baume geurtheilt, und jeder was anderes als die übrigen. Jetzt will ich euch zwei Urtheile über den Baum sagen und dann sollt ihr noch eins dazufügen. Gebt genau acht. Ein Baum, welcher wohlschmeckende Früchte trägt heißt ein Obstbaum. Dieser Baum trägt wohlschmeckende Früchte. Also —? K. (aus einem Munde) Also ist dieser Baum ein Obstbaum. L. Wie heißen meine zwei Urtheile? K. geben sie an. L. Sind sie auch richtig? K. Ja, wohlschmeckende Baumfrüchte heißen ja Obst. — Die Früchte dieses Baumes sehen wir und kennen wir ja; es sind Kirschen. L. Nun euer drittes Urtheil? K. Also ist dieser Baum ein Obstbaum. L. Anfangs urtheiltet ihr alle verschiedenes; wie geht es zu, daß ihr jetzt alle dasselbe urtheilt? K. Wir konnten nicht anders. L. Da hat euch also etwas genöthigt, so zu urtheilen. Was mag das sein? K. Unser Nachdenken. Wenn wir sagen: Ein Baum, welcher wohlschmeckende Früchte trägt, heißt ein Obstbaum; dieser Baum trägt wohlschmeckende Früchte; — so denken wir von selber weiter: also ist dieser Baum ein Obstbaum. L. Richtig, und dieses selbe Urtheil habt ihr alle aus den beiden ersten gefolgert: solches urtheilen nennt man schließen. Wann schließt man? K. **Wenn man aus zwei Urtheilen ein drittes mit Sicherheit folgert, schließt man.**

Uebung an weiteren Beispielen, als: Metalle sind schmelzbar; Gold ist ein Metall; also ist Gold schmelzbar; — auch an solchen Dreisätzen, die keine Schlüsse sind.

Lehrer. Alle Nagethiere haben 2 Paar meißelartig gebogene Vorderzähne, welche Nagezähne heißen. Die Maus ist ein Nagethier. Also muß sie Nagezähne haben. Was habe ich euch da mitgetheilt? Kind. Das ist ein Schluß, weil aus den zwei ersten Urtheilen das dritte mit Nothwendigkeit folgt. L. Wie viel Urtheile enthält der Schluß? K. Drei. L. Die drei Urtheile, aus denen immer ein Schluß besteht, sind verschiedener Art. Ihr sollt sie jetzt unterscheiden lernen. Wiederholt zunächst den Schluß, den ich euch so eben vorgetragen, und merkt euch die Aufeinanderfolge der drei Sätze. K. Alle Nagethiere ꝛc. — —. Die Maus ꝛc. — —. Also hat ꝛc. — —. L. hört mich jetzt: Die Maus muß Nagezähne haben, denn sie ist ein Nagethier, und alle Nagethiere haben Nagezähne. Welchen der drei Sätze habe ich vorangestellt? K. Den, welcher vorhin der dritte war. L. Ihr könnt sogar auch den zweiten Satz voranstellen. K. Die Maus ist ein Nagethier, und weil alle Nagethiere Nagezähne haben, muß sie auch solche haben. L. Was haben wir mit den drei Sätzen gemacht? K. Wir haben ihre Ordnung verändert. L. Aber welcher Satz ist immer der gefolgerte ge-

blieben? K. Die Maus muß Nagezähne haben. L. Dieſer Satz iſt immer der Schlußſatz, mag er ſtehen wo er will, weil er aus den andern Sätzen des Schluſſes gefolgert wird. Woran erkennt man ihn nicht? K. An ſeiner Stellung im Schluſſe. L. Woran vielmehr? K. **Der Schlußſatz iſt immer der gefolgerte Satz.** L. Prüfet: Die Kartoffeln bilden ſich an unterirdiſchen Stengelausläufern der Kartoffelpflanze. Sie können deshalb nicht wahre Früchte der Kartoffelpflanze ſein, weil wahre Früchte immer in der Blüte entſtehen. K. weiſen nach, daß der Satz: Die Kartoffeln können nicht die wahren Früchte der Kartoffelpflanze ſein, der Schlußſatz iſt, und ſtellen ihn dann auch wirklich an den Schluß des Dreiſatzes.

Lehrer. Was muß der Fall ſein, wenn alle Nagethiere Nagezähne haben? K. Dann muß die Maus auch welche haben. L. Aus welchem Satze leitet ihr das alſo her? K. Aus dem Satze: Alle Nagethiere ꝛc. L. Höret einmal: Einige Nagethiere haben einen kurzen Schwanz. Was dürftet ihr daraus noch nicht in bezug auf die Maus folgern? K. Daß ſie einen kurzen Schwanz haben müſſe, denn ſie kann ja grade zu den Arten von Nagethieren gehören, die einen langen Schwanz haben. L. Seid ihr eben ſo auch in bezug auf die Nagezähne zweifelhaft? K. Nein, die haben alle Nagethiere. L. Deshalb nennen wir den Inhalt dieſes Satzes **eine allgemeine Wahrheit.** Warum? K. Weil er von allen Nagethieren gilt. L. Merket: Einer von den Sätzen eines Schluſſes enthält immer eine allgemeine Wahrheit, und heißt der Oberſatz, weil er im regelmäßig geordneten Schluſſe obenan zu ſtehen pflegt. Aus dem Oberſatze wird der Schlußſatz abgeleitet. Welcher iſt hier der Oberſatz? K. Alle Nagethiere haben ꝛc. L. Warum iſt er der Oberſatz? K. Weil er die allgemeine Wahrheit enthält; — weil er von allen Nagethieren gilt; — weil der Schlußſatz daraus gefolgert wird. L. Wo ſteht er gewöhnlich im Schluſſe? K. Obenan; er kann aber auch in der Mitte oder am Ende ſtehen. L. Woran erkennt ihr ihn? K. Daran, **daß er die allgemeine Wahrheit enthält, aus welcher der Schlußſatz abgeleitet wird.** L. Welcher iſt der Oberſatz aus dem Schluß: Wahre Früchte bilden ſich in den Blüten; deshalb ſind die Kartoffeln keine wahren Früchte, weil ſie ſich an unterirdiſchen Stengelausläufern bilden — ? Warum — ?

Lehrer. Welchen Schlußſatz leiten wir noch aus der allgemeinen Wahrheit, daß alle Nagethiere ꝛc. her? K. Den Schluß, daß die Maus auch welche haben muß. L. Und weshalb folgt der Schlußſatz aus jenem? K. Weil die Maus ein Nagethier iſt. L. Jetzt aber höret: Alle Nagethiere haben Nagezähne; alſo hat auch das Murmelthier welche. — K. Iſt denn das Murmelthier ein Nagethier? L. Zu was willſt du das wiſſen? K. Weil ich ſonſt nicht ſo ſchließen kann. L. Was mußt du alſo erſt wiſſen? K. Ob das Murmelthier ꝛc. L. Das Murmelthier gehört wirklich zu den Nagethieren. Wieviel Sätze hatte ich euch ſo eben bloß gegeben? K. Nur zwei, den Oberſatz: Alle ꝛc. und den Schlußſatz: Alſo ꝛc. L. Welcher dritte

Satz muß zu Hülfe genommen werden, um den Schlußſatz mit Sicherheit aus dem Oberſatz ableiten zu können? K. Der Satz, daß das Murmelthier ein Nagethier iſt. L. Vollendet den Schluß. K. Alle Nagethiere ꝛc. — Das Murmelthier iſt ꝛc. —. Alſo hat das Murmelthier ꝛc. L. Welcher iſt der Hülfsſatz? K. Der Satz: Das Murmelthier iſt ein Nagethier. L. Wozu hilft der Satz? K. Er hilft den Schlußſatz mit Sicherheit aus dem Oberſatz folgern. L. Wir nennen ihn den Unterſatz, weil er im regelmäßig geordneten Schluſſe unter dem Oberſatz ſteht. Gebt mir eine Erklärung vom Unterſatze. K. **Der Satz, mit deſſen Hülfe man den Schlußſatz aus dem Oberſatz ableitet heißt der Unterſatz.**

Uebungen:

Die Planeten bewegen ſich in kreisähnlichen Ellipſen um die Sonne.
Der Jupiter bewegt ſich in kreisähnlicher Ellipſe um die Sonne.

Alſo iſt der Jupiter ein Planet.

$$\begin{array}{rl} \sphericalangle a + b = \sphericalangle c + b & \text{(Nebenwinkel).} \\ \quad - b = \quad - b & \text{(Gleiches von Gleichem ꝛc.)} \\ \hline \sphericalangle a \quad = \sphericalangle c & \text{(Scheitelwinkel ſind gleich.)} \end{array}$$

Wenn man was tüchtiges lernen will, muß man immer aufmerkſam ſein.

Du biſt nicht immer aufmerkſam.

Folglich wirſt du nicht viel lernen.

15. Ergänzung unvollſtändiger Schlüſſe.

Lehrer. Ihr habt gelernt, daß ein vollſtändiger Schluß aus drei Sätzen beſteht. Aus welchen? Kind. Aus dem Oberſatz, welcher ein allgemeines Urtheil enthält, aus dem mit Hülfe des Unterſatzes der Schlußſatz hergeleitet wird. L. Höret, ob folgendes ein vollſtändiger Schluß iſt: Bei dem Sturm heute Nacht werden wieder viele Schiffe in Gefahr geweſen ſein. K. Das iſt kein Schluß, denn es iſt nur ein Satz. L. Und doch ſollt ihr einſehen, daß ich geſchloſſen habe. Was urtheile ich von den Schiffen? K. Viele Schiffe werden in Gefahr geweſen ſein. L. Behaupte ich das als gewiß? K. Nein; Sie wiſſen es ja nicht gewiß; Sie vermuthen es nur. L. Vermuthet man ſo etwas jeden Tag? K. Nein, nur bei ſtürmiſchem Wetter. L. Alſo hatte ich einen Grund für meine Befürchtung? K. Daß es heute Nacht geſtürmt hat. L. Wie drückte ich dieſen Grund vorher aus? K. Bei dem Sturm heute Nacht werden ꝛc. L. Löſet das auf. K. Es hat heute Nacht geſtürmt, deshalb werden heute Nacht viele Schiffe in Gefahr geweſen ſein. L. Wie viel Urtheile hatte ich alſo genau genommen doch ſofort ausgeſprochen? K. Zwei; das eine war nur verſteckt. L. Was enthielt gerade dieſes? K. Den Grund für

die Befürchtung, daß viele ꝛc. L. Sehet, also habe ich doch etwas geschlossen. Wie komme ich aber zu dem Schluß: Weil es über Nacht stürmisch gewesen ist, werden viele Schiffe ꝛc.? K. Weil das gewöhnlich zu sein pflegt. L. Was hatte ich also, ehe ich schloß, schon gedacht? K. Wenn es stürmt, kommen leicht Schiffe in Gefahr. L. Ob ich das gerade diesmal erst gedacht habe, ehe ich das weitere schloß, weiß ich nicht. Aber wir wissen das hier nahe an der Küste alle. Es ist eine allgemeine Wahrheit. Was? K. Daß Schiffe leicht in Gefahr kommen wenn es stürmt. L. Was haben wir nun über Nacht erlebt? K. Einen heftigen Sturm. L. Und aus den beiden Sätzen —? K. Aus den beiden Sätzen konnten Sie schließen, daß heute Nacht ꝛc. L. Was war das nun gewiß, was ich euch vorher sagte? K. Ein Schluß; aber der Obersatz fehlte. L. Vervollständigt den Schluß. K.

Wenn es stürmt, kommen leicht Schiffe in Gefahr.
Heute Nacht hat es heftig gestürmt.

Also werden heute Nacht viele Schiffe in Gefahr gewesen sein.

Oder: Wenn es stürmt, kommen ꝛc. Bei dem Sturm heute Nacht werden also viele ꝛc.

Weitere Uebungen: Den fehlenden Untersatz, sowie den fehlenden Schlußsatz zu ergänzen:

1. Heuchler verdienen Tadel, folglich mußte Jesus die Pharisäer tadeln. (Der Untersatz fehlt.)
2. Wenn nicht die Bauern wären, so hättest du kein Brot. (Ober- und Untersatz fehlen.)
3. Böse Gesellschaft verdirbt gute Sitten, und die Knaben N. u. M. sind unartig. (Der Schlußsatz fehlt.)

L. Einzelne Glieder eines Schlusses läßt man oft fehlen. Wer nachdenkt, ergänzt sie sich leicht selber.

---

16. Dasselbe Urtheil als Ober-, Unter- und als Schlußsatz eines Schlusses.

Lehrer. Ihr kennt das Sprichwort: Ehrlich währt am längsten. Was bedeutet das? Kind. Dem ehrlichen Manne geht es eher gut als dem Betrüger. L. Wen vergleicht also das Sprichwort? K. Den ehrlichen Mann und den Betrüger. L. Wir wollen nun dies Sprichwort zum Obersatz eines Schlusses machen. Was enthält der Obersatz? K. Eine allgemeine Wahrheit. L. Thut das unser Sprichwort? K. Gewiß. L. Was habe ich euch nun aufgegeben? K. Wir sollen aus dieser allgemeinen Wahrheit einen andern Satz ableiten. L. Was wünschen wir alle? K. Daß es uns wohl geht. L. Was folgt daraus im Hinblick auf den Obersatz? K. Wir müssen ehrlich sein. L. Gebt mir jetzt den Schluß an. K. Ehrlich währt am längsten. Wir wünschen alle, daß es uns wohl geht. Also

müſſen wir ehrlich ſein. L. Behaltet den Schluß. — Glauben alle Menſchen ehrlich ſein zu müſſen? K. Nein, manche Menſchen glauben durch Betrügerei ihr Glück zu gründen. L. Iſt das nun das rechte Mittel? K. Nein, ehrlich währt am längſten. — Wer ſein Glück ſicher begründen will, muß die rechten Mittel anwenden. — L. Welches iſt ſolch ein ſicheres Mittel? K. Ehrlichkeit. — Ehrlich währt am längſten. L. Was folgt daraus für den Betrüger? K. Er wendet alſo nicht das rechte Mittel an, ſein Glück zu begründen. L. Welchen Schluß habt ihr da gemacht? K. Wer ſein Glück gründen ꝛc. Ehrlich währt ꝛc. Alſo wendet der Betrüger nicht ꝛc. L. Welchen Satz macht das Sprichwort in dieſem Schluſſe? K. Den Unterſatz. L. Von welchen Mitteln handelt der Oberſatz? K. Von den rechten Mitteln, Glück zu gründen. L. Was gibt der Unterſatz an? K. Eines von dieſen Mitteln. L. Und was folgert der Schlußſatz? K. Daß alſo das Gegentheil davon kein ſicheres Mittel iſt, um ꝛc. L. Wozu habt ihr das Sprichwort nun bereits gemacht? K. Erſt zum Ober-, dann zum Unterſatz eines Schluſſes. L. Jetzt macht ihn auch noch zum Schlußſatz eines Schluſſes. Weſſen Wille iſt es, daß wir ehrlich ſein ſollen? K. Gottes Wille. L. Wie iſt alles, was Gott von uns verlangt? K. Was Gott von uns verlangt, iſt für uns gut. L. Jetzt ſchließt weiter. K. Gott will, daß wir ehrlich ſein ſollen. Was Gott von uns verlangt, iſt für uns gut. Alſo muß ehrlich immer am längſten währen. L. Richtig. Was iſt das Sprichwort jetzt? K. Der Schlußſatz eines Schluſſes. L. Wiederholt alle drei Schlüſſe, und gebt an, welcher Satz das Sprichwort darin iſt.

Stoffe: Sir. 30, 15. Geſund und friſch ſein iſt beſſer denn Gold. Ich bin geſund. Alſo bin ich ein reicher Menſch. — Was beſſer iſt als Gold, iſt ſehr werthvoll. Geſund ſein iſt beſſer als Gold. Alſo iſt Geſundheit höchſt werthvoll. — Wobei man ohne Gold froh ſein kann, muß beſſer ſein als Gold. Wenn man geſund iſt, kann man ohne Gold froh ſein. Alſo iſt geſund und friſch ſein beſſer als Gold — ꝛc.

Wenn es regnet wird es naß. Es regnet jetzt. Alſo wird es draußen naß werden. — Naßwerden iſt unangenehm. Wenn es regnet wird es naß. Alſo muß man im Regen nicht ohne Schirm hinausgehen. – Regen beſteht aus niederfallenden Waſſertropfen. Waſſer macht naß. Alſo wird es naß, wenn es regnet.

Oder: Wenn es regnet wird es naß. Alſo wird es jetzt draußen naß werden, denn es regnet grade. — Man muß im Regen nicht ohne Schirm hinausgehen, weil Naßwerden unangenehm iſt. Naß wird es aber, wenn es regnet. — Waſſer macht naß. Folglich wird es naß wenn es regnet, weil Regen aus niederfallenden Waſſertropfen beſteht ꝛc.

---

17. Falsche Ober- und Untersätze.

Lehrer. Wie ist es im Sommer, im Vergleich zum Winter? Kind. Im Sommer ist es warm. L. In welcher Jahreszeit befinden wir uns jetzt? K. Im Sommer. L. Was schließt ihr daraus? K. Also ist es heute warm. — Das ist aber nicht wahr, denn es ist heute recht kalt. L. Haben wir denn nicht richtig geschlossen? Gebt einmal den ganzen Schluß im Zusammenhange an. K. Im Sommer ist es warm. Wir sind jetzt im Sommer. Also ist es heute warm. L. Was habt ihr an dem Schlusse auszusetzen? K. Der Schluß ist richtig, und doch ist der Schlußsatz nicht wahr. L. Nein, es ist wirklich kalt und rauh heute, trotzdem der Schluß uns beweisen will, es wäre warm. Was muß man also von dem Schlusse annehmen? K. Er muß falsch sein, denn er beweist etwas, was dennoch nicht wahr ist. L. Wer findet den Fehler des Schlusses? — K. Es ist nicht immer warm im Sommer. L. Wie lautete aber vorher der Obersatz? K. Im Sommer ist es warm. L. Was urtheilt ihr also vom Obersatz? K. Er ist falsch. L. Und deshalb —? K. Deshalb ist auch der Schluß falsch. L. Berichtigt den Obersatz. K. Im Sommer ist es wärmer als im Winter. L. Im Durchschnitt — ja. Fahrt fort. K. Wir sind im Sommer. Also ist es heute trotz dem rauhen Wetter wärmer als es im Winter zu sein pflegt. L. Sehet. Ein Schluß kann ganz richtig scheinen, und doch falsch sein, weil —? K. Weil der Obersatz falsch ist. **Wenn der Obersatz falsch ist, so ist der Schluß falsch.** L. Daher muß man oft scharf nachdenken und den Obersatz prüfen, ehe man einen Schluß als richtig anerkennt.

Prüfet: Peter hat sich heute morgen verschlafen; folglich ist er entweder faul oder er war krank. (Der Obersatz ist zu ergänzen: Wer morgens zu lange schläft, ist entweder faul oder krank.) Der Schluß ist falsch, weil der Obersatz ungenügend eintheilt; aufbleiben bis in die Nacht, eine anstrengende Reise ꝛc. kann auch die Ursache sein. ꝛc.

Lehrer. Wer von Gott gestraft wird, der ist gewiß ein böser Mensch gewesen. Da nun Krankheit eine göttliche Strafe ist, so muß der arme kranke Lazarus ein böser Mensch gewesen sein. Welchen Schluß habe ich aus den beiden Vordersätzen abgeleitet? Kind. Daß Lazarus ein böser Mensch gewesen sein müsse. Das kann er aber doch nicht gewesen sein. L. Warum nicht? K. Weil er Jesu lieber Freund gewesen ist, und Jesus hatte gewiß keine bösen Menschen zu Freunden. L. Ja, der Schluß ist sicherlich falsch. Woran — habt ihr gelernt — kann das liegen? K. Daran daß der Obersatz falsch ist. L. Der heißt hier? K. Wer von Gott ꝛc. Das ist richtig, denn Gott ist gerecht und straft niemand, der es nicht verdient hat. L. Straft er alle, die es verdient haben? K. Ja, kein böser Mensch geht ohne Strafe aus. L. Welche ist aber die einzige Strafe, welche alle bösen Menschen trifft? K. Die Unseligkeit des bösen Gewissens. L. Kann

die ein Kranker haben? K. Ja, wenn er böses gethan hatte. Aber er braucht sie nicht zu haben, denn er kann ein guter Mensch sein. L. Was ist dann die Krankheit nicht? K. Eine Strafe. L. Welcher Satz ist also falsch? K. Der Untersatz, daß Krankheit eine göttliche Strafe sei. L. Also auch wodurch können wir zu falschen Schlüssen verleitet werden? K. Durch einen falschen Untersatz. L. Was muß also geprüft werden, wenn wir richtig schließen wollen? K. Obersatz und Untersatz, denn **wenn der Obersatz oder der Untersatz falsch ist, so wird auch der Schluß falsch.**

Anderes Beispiel: Arm zu heißen ist ein Vorwurf, also muß man sich der Armuth schämen. (Der Obersatz zu ergänzen: Was ein Vorwurf ist, dessen muß man sich schämen). ꝛc.

---

18. Schlußsätze von ungenügender Quantität.

Lehrer. Welche Sätze muß man prüfen, wenn man richtig schließen will? Kind. Den Ober- und den Untersatz. L. Ihr sollt heute einsehen lernen, daß auch der Schlußsatz geprüft sein muß. Höret: Einige meiner Schüler können viel lernen, denn aufmerksame und fleißige Schüler können viel lernen, und meine Schüler sind aufmerksam und fleißig. Wieviel Urtheile sind das? K. Drei. L. In welchem Zusammenhange stehen sie? K. Eines wird aus den anderen hergeleitet; dies: Einige meiner Schüler ꝛc. L. Das ist also der Schlußsatz. Ist er wahr? K. Ja. L. Es wäre wohl schlimm, wenns nicht wahr wäre. Welche ist nun die allgemeine Wahrheit, woraus dies hergeleitet ist? K. Daß aufmerksame und fleißige Schüler viel lernen können. L. Was sagt ihr dazu? K. Der Obersatz ist auch wahr. Nun bedenkt noch den Untersatz. Wie heißt er? K. Meine Schüler sind aufmerksam und fleißig. L. Ist das wahr? — Ihr schweigt? — Nun, ich muß wohl einige von euch manchesmal erinnern; aber guten Willen habt ihr, und da wollen wir den Satz einmal als wahr annehmen. Wie scheint denn nun der Schluß angesehen werden zu müssen? K. Er ist richtig. L. Ihr irrt euch dennoch. Bringt ihn einmal in die richtige Ordnung. K. Aufmerksame und fleißige ꝛc. Meine Schüler sind ꝛc. Also können einige meiner Schüler ꝛc. L. Der Obersatz ist richtig. Der Untersatz soll als richtig gelten. Was muß nun daraus nothwendig gefolgert werden? K. Daß wir alle viel lernen können. L. Und nicht bloß —? K. Nicht bloß daß einige ꝛc.; denn wenn wir alle aufmerksam und fleißig sind, müssen wir alle viel lernen können. L. Was seht ihr also? K. Daß doch falsch geschlossen war, denn der Untersatz spricht von uns allen, der Schlußsatz aber nur von einigen von uns. L. Kehrt einmal dies Verhältniß um. K. Aufmerksame und fleißige ꝛc. Einige meiner Schüler sind ꝛc. Also können meine Schüler ꝛc. — Das ist auch falsch, denn der Untersatz spricht jetzt von einigen von uns, der Schlußsatz von uns allen. L. Wie hätte der

Schlußsatz jetzt lauten müssen? K. Also können sie viel lernen, nämlich die, welche aufmerksam und fleißig sind. L. Also auch wann ist ein Schluß falsch? K. **Wenn der Untersatz von einigen, der Schlußsatz dagegen von allen, oder der Untersatz von allen und der Schlußsatz von einigen (Schülern) Dingen derselben Art urtheilt, so ist der Schluß falsch.**

Beispiele: Meerwasser ist leicht beweglich, denn das Wasser ist flüssig, und Flüssigkeiten sind leicht beweglich. — Die Seefahrer sterben eines schrecklichen Todes, denn viele ertrinken im Meere. (Der Obersatz zu ergänzen: Im Meere ertrinken ist ein schrecklicher Tod) ꝛc.

19. Der Obersatz kein allgemeines Urtheil.

Lehrer. Wir haben kürzlich einmal von der Bettelei geredet. Gib du mir an, was wir damals gefunden haben. Kind. Man soll zwar gern wohlthun; aber Bettlern soll man nicht geben, wenn man sie nicht kennt. L. Das ist nicht genau. K. Man soll ihnen dann nicht Geld geben, wohl aber Speise, wenn sie hungrig sind ꝛc. L. So war es. Warum soll man nicht Geld geben? K. Weil das oft von den Bettlern nur vergeudet wird. L. Warum geschieht es dennoch viel zu oft? K. Weil man damit einen Bettler am leichtesten los wird. L. Was ist das nicht? K. Das ist keine Wohlthätigkeit, denn der wirklich wohlthätige Mensch denkt nach, wie er am besten hilft. L. Weshalb ist den Bettlern gegenüber Vorsicht im Geben rathsam? K. Weil Bettler oft nichtsnutzige Leute sind, welche durch das Geben nur in ihrer Faulheit bestärkt werden. L. Jetzt hört. Es kommt ein Fremder in euer Haus und bittet um eine Gabe. Ihr urtheilt: Manche Bettler sind Taugenichtse. Dieser ist ein Bettler. Also ist dieser Mann ein Taugenichts. — Ist das richtig geschlossen? K. Nein, denn darum, daß der Mann ein Bettler ist, braucht er noch kein Taugenichts zu sein, weil der Obersatz das nur von manchen Bettlern behauptet. L. Ist denn etwa der Obersatz falsch? K. Nein, der ist richtig; er unterscheidet aber unter den Bettlern: manche taugen nichts, andere aber sind ehrenhafte Leute, und deshalb kann dieser Bettler auch zu den letzteren gehören. L. Deshalb läßt sich aus diesem Obersatz kein sicherer Schluß auf einen bestimmten Bettler herleiten. Er spricht nicht von allen Bettlern, sondern —? K. Nur von einer Art. L. Was enthält er nicht? K. Er enthält kein allgemeines Urtheil. L. Wie müßte der Obersatz lauten, wenn wir mit Sicherheit diesen einen Schluß daraus herleiten sollten? K. Alle Bettler ꝛc. L. Dieses Urtheil aber —? K. Dies Urtheil ist falsch, und wenn der Obersatz falsch ist ꝛc. L. Wann ist nun auch ein richtiger Schluß nicht möglich? K. **Wenn der Obersatz kein allgemeines Urtheil enthält.**

Beispiel: Was zart ist, kann leicht zerbrechen. Junge Kinder sind zart. Also sind junge Kinder leicht zerbrechlich. **Wenn ein und**

dasselbe Wort in den verschiedenen Urtheilen eines Schlusses verschiedenes bedeutet, so entsteht ein falscher Schluß.

Beispiel: Dienstboten müssen ihren Herren gehorchen. Knechte sind Dienstboten. Also müssen Knechte ihren Herren treu sein.

Die Urtheile eines Schlusses dürfen nicht mehr als drei Hauptbegriffe enthalten.

20. Zusammengesetzter Schluß.

Lehrer. Woraus besteht ein vollständiger Schluß? Kind. Aus Ober-, Unter- und Schlußsatz. L. Was enthält der Obersatz? K. Eine allgemeine Wahrheit. L. Welche allgemeine Wahrheit habe ich vorhin dem Theodor einprägen müssen? K. Daß man Thiere nicht quälen soll. L. Was veranlaßte mich dazu? K. Theodor hatte seinem Hunde eine zu große Last auf den Wagen gepackt. — Er hatte den Hund gequält. L. Weshalb willst du das nicht wieder thun, Theodor? K. Weil man Thiere nicht quälen soll. L. Euer Hund ist ein Thier; — also? K. Also soll ich unsern Hund nicht quälen. L. Was haben wir da zu stande gebracht? K. Einen vollständigen Schluß: Man soll kein Thier quälen. Der Hund ist ein Thier. Also soll man einen Hund nicht quälen. L. Was gibt der Obersatz an? K. Die allgemeine Wahrheit, aus welcher der Schluß folgt. L. Gebt den ganzen Schluß kürzer an. K. Man soll einen Hund nicht quälen, weil man kein Thier quälen soll. — L. Was gibt also der Obersatz an? K. Den Grund für das Urtheil des Schlußsatzes. L. Merket: Der Grund füe ein Urtheil ist immer der Obersatz eines Schlusses, wenn der auch nicht vollständig ausgesprochen wird. — Es ist draußen kälter als bei uns im Zimmer, denn die Fensterscheiben beschlagen. Löset den Schluß aus diesem Satze heraus. K. Wenn es draußen kälter ist als im Zimmer, so beschlagen die Fensterscheiben. Dies geschieht jetzt; also ist es jetzt ꝛc. L. Was ist also ein Satz, der einen Grund für das Urtheil in demselben enthält? K. Ein Schluß. L. Denket an den Schluß zurück, über den wir anfangs redeten. Wie lautete der Obersatz? K. Man soll kein Thier quälen. L. Kann man fragen, weshalb nicht? K. Ja, weil es Gefühl hat. L. Wiederholt den ganzen Schluß, indem ihr den Obersatz zugleich begründet. K.

Man soll Thiere nicht quälen, weil sie Gefühl haben.
Der Hund ist ein Thier.
Also soll man einen Hund nicht quälen.

L. Was steckt nun in dem Obersatze, weil ihr ihn begründet habt? K. Ein Schluß. L. Wer gibt ihn an? — Welches ist der Grund dafür, daß man Thiere nicht quälen soll? — Dürfen danach allein die Thiere nicht gequält werden? — K. Der Schluß lautet:

Kein Geschöpf, das Gefühl hat, darf gequält werden.
Das Thier hat Gefühl.
Also soll man Thiere nicht quälen.

L. Woraus hast du diesen neuen Schluß gebildet? K. Aus dem Satze:

Man soll ꝛc., weil sie ꝛc. L. Was war dieser Satz in unserm vorherigen Schlusse? K. Der Obersatz. L. So können wir nun diesen Schluß selbst als einen Obersatz betrachten und weiter schließen. Thut das. K. (wiederholen den neuen Schluß, und fahren fort:)

Der Hund ist ein Thier.
Also soll man einen Hund nicht quälen.

L. Wie heißt hier der Untersatz? K. Der Hund ꝛc. L. Ich will euch einen anderen sagen: Der Vogel ist ein Thier. K. Also soll man dem Vogel nicht sein Nest stören, die Eier, die Jungen nehmen ꝛc. L. Richtig, denn es gibt nicht bloß körperliche, sondern auch seelische Gefühle, und die sollen wir auch in den Thieren achten und schonen.

Vergleichet jetzt unsern ursprünglichen Schluß: Man soll kein Thier quälen. Der Hund ist ein Thier. Also soll man — ꝛc. mit dem späteren: Man soll kein Thier quälen, weil es Gefühl hat. Der Hund ꝛc. K. Der letzte Schluß enthält einen zweiten in sich. — Er **ist ein zusammengesetzter Schluß, weil sein Obersatz einen Grund angegeben enthält.**

Anderes Beispiel: Ev. Johannis 3, 19 und 20.

1. Auflösung:

Wer Arges thut, der hasset das Licht, und kommt nicht an das Licht, auf daß seine Werke nicht gestraft werden.

Die Werke der Menschen waren böse. Deshalb liebten sie die Finsterniß mehr denn das Licht.

2. Auflösung als zusammengesetzter Schluß:

Der böse Mensch haßt dasjenige, was seine Bosheit an den Tag bringt, daß es gestraft wird.

Das Licht bringt die bösen Werke an den Tag. Also haßt der böse Mensch das Licht.

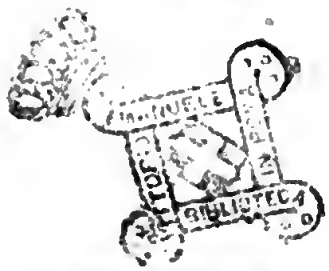
Die Werke der Menschen waren böse. Also liebten sie die Finsterniß mehr als das Licht.

Beispiel: Was der Gesundheit schadet, darf nicht gegessen werden.
Es gibt Pilze, welche der Gesundheit schaden, weil sie giftig sind.
Also soll man solche Pilze nicht essen.

Der Untersatz enthält einen Grund angegeben und ist also selbst wieder ein Schluß. Auflösung:

1. Was giftig ist schadet der Gesundheit.
Es gibt Pilze welche giftig sind.
Solche Pilze schaden also der Gesundheit.
2. Was der Gesundheit schadet, darf nicht gegessen werden.
Es gibt Pilze welche der Gesundheit schaden.
Also dürfen solche Pilze nicht gegessen werden.

Ein Schluß, welcher im Obersatz oder im Untersatz einen Grund angegeben enthält, ist ein zusammengesetzter Schluß.



Mgf 2008861

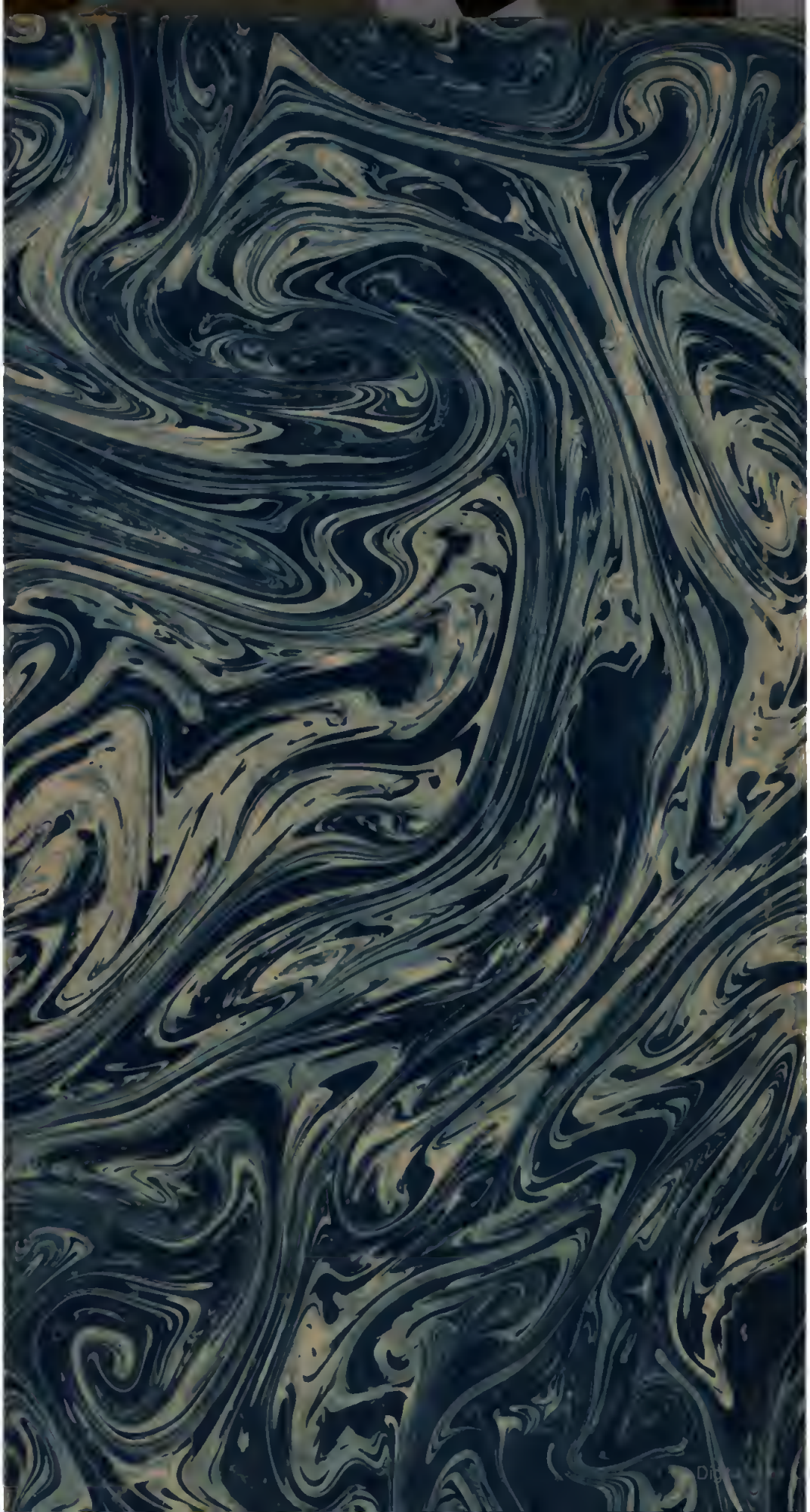
Verlag von Büllmann & Gerriets in Oldenburg.

(Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.)

Böse, Dr. G., Zur Seminarreformfrage.
Ein Beitrag zur Lösung derselben, unter specieller Rücksicht und Beziehung auf die Einrichtungen des evangelischen Volksschullehrerseminars zu Oldenburg.
8° eleg. geh. Preis 10 Sgr.

Böse, Dr. G., Das evangelische Volksschullehrerseminar zu Oldenburg. Zweiter Beitrag zur Lösung der Seminarreformfrage.
8° eleg. geh. Preis 7½ Sgr.

Oeltze, C., Evangelisches Kirchen- und Haus-Choralbuch für das Herzogthum Oldenburg
4° eleg. geh. Preis 2 Thlr. 20 Sgr.

Melodienbuch, enthaltend die für den Kirchengesang oberlich festgestellten Melodien zum neuen Gesangbuch für das Herzogthum Oldenburg. Mit Anhang von 34 dieser Melodien in rhytmischer Form.
8° eleg. geh. Preis 6 Sgr.

LABORATORIO
DI LEGATORIA DI LIBRI
GIUSEPPE MICARELLI
VIA DEL GOVERNO VECCHIO 93-94
ROMA
TELEFONO 50-16